

مستقبل التربية العربية

مجلسة علميسة دوريسة محكمسة تعالسج قضسايا التجسديد والإبداع فسى التنميسة البشريسة

 أثر برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة العلوم ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

د. خالد بن فهد الحذيفي

د. ابراهیم بن محمد بن سلیمان اللزام

• الفكرة الصوفية ودورها في التغيير الاجتماعي (دراسة تربوية للخطاب الروائي لنجيب محفوظ).

لدى طلبة «معلم الصف» في مدى تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها كليات العلوم التربوية.

• وعي طالبات جامعة الأزهر ببعض القضايا المرتبطة بحقوق المرأة في الإسلام (دراسة ميدانية).

د. محمود صديق سلطان

ـ الثابتة • استشرافات

• مراجعات کتب وقضية للمناقشة

• تقارير استراتيجية

الديمقراطي، الاتجاه

اليديل القديم

هبئة المستشارين

الدكتور/أحمد الرفاعي بهجت أسئاذ اقتصاديات النعليم وناتب رئيس جامعة الزقازيق الدكتور/أحمد زايد عالم الاجتماع الشهير وعميد كلية الأداب جامعة القاهرة الدكتور/أحمد عبد المطلب عميد كلية التربية جامعة سوهاج الأسيق الدكتور/ أحمد الغز الي وزير التعليم المماني الأسيق ورئيس الشبكة العربية للتطيم عن يُعد الدكتور/ أحمد شوقي أستاذ الوراثة وعالم المستقبليات الشهير الدكتور/أسامة راتب ناتب رئيس جامعة سيناه الأستاذ/ السيد يسين أستاذ علم الاجتماع والأمين الأسيق لمنتدى الفكر العربي الدكتور / حسن راتب رئيس مجلس أمناء جامعة سيناء الدكتور/رشدي طعيمة الأستاذ بجامعة المنصورة وعميد كانيات التربية بالعديد من الجامعات الدكتور/ سعيد إسماعيل على المفكر التربوى المتميز والأسئاذ بجامعة عين شمس الدكتور/طاهر عبد الرازق أستاذ السياسات التربوية، جامعة ينظر بالولايات المتحدة الدكتور/ على بن عبد الخالق القرني المدبر العام لمكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض الدكتور/على نصبار أسناذ التخطيط، والمستشار الدولي في الدراسات التخطيطية والمستقبلية وزير التطيم والتدريب المهنى الأردني السابق السفير/ عبد الرؤوف الريدي رئيس المجلس المصرى للشنون الخارجية ورئيس مكثية ميارك د. عصام نجيب الفقهاء

عمد كلية التكنولوجيا والإدارة – سلطنة عمان

الدكتور/ عبد الله بن على الحصين أستاذ الغزبية، ووكيل الرئيس العام لكليات البدات السعودية الدكتور/ عبد العزيز السنبل أستاذ تحليم الكبار ، ونائب مدير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الدكتور/ماجد عثمان مدير مركز المطومات ودعم لتخاذ القرار التابع لمجلس الوزراء الدكتور/محسن توفيق أستاذ الهندسة وسفير مصار في اليونسكو الدكتور/ محمد إبراهيم منصور مدير مركز المستقبل التابع لمجلس الوزراء الدكتور / محمد بن أحمد الرشيد أستاذ التربية، ووزير المعارف بالمعلكة العربية السعودية الأسبق د. محمد سعید نوفل أستاذ العلوم السياسية جامعة اليرموك - الأردن الدكتور/ محمود قمير المفكر النزيوى الشهير ولمستلذ أمسول النزبية بجامعة القاهرة الدكتور/ مصرى حنورة أستاذ علم النفس الشهير ، وعمود أداب المنها الأسبق الدكتور/ مصطفى حجازي أستاذ علم النفس الشهير، بجامعات البحرين ولبدان الدكتور/ مصطفى علوي رئيس قسم العلوم السياسية جامعة القاهرة ووكيل وزارة الثقافة الدكتورة/ منى مصطفى البرادعي مدير المجلس القومي للقدرة النتاضية وأسئاذ الاقتصاد الدكتور/منذر المصري الدكتور/ كمال شعير أستاذ الطب، ومدير مركز الدراسات المستقبلية – جامعة القاهرة الدكتور/وليم عبيد أستاذ المناهج الشهير ، جامعة عين شمس

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المؤسس و رئيس التحرير

د.ضياء الدين زاهر

مديرا التحرير

د مصطفى عبد القادر زيادة د. تادیه به سف کمال مستشاره التدب

د. احمد المهدى عبد الحليم

د. محمد نبيك نوفيك

د. صلاح العربي .

د . رشدى طعيمة د رفيقه حمسود

د. حامد عميسان

د . محمود قمــــــبر

ببئة التعرير

د. حسن البيلاوي د. زينب النجسار

د . الهلالي الشربيني الهلالي د. مصطفى عبد السميع

د. على الشخيبي

المستشار الإعلامي

د . حلقی مکرم سكرتير التحرير أ. مصطفى عيد الصادق سلامه

المر إسلات

توجه جديع المراسلات ياسم رئيس التحرير على العنوان التالي أد ضياء الدين زاهر أستاذ بقسم أصول التربية

> كليه التربية – جامعة عين شمس روكسى - مصر الجديدة - القاهرة - مصر

تايفونات: ۲۲۰۰۰۲۱ ــ ۵۰۰۲۹ ۲۱،۲۹ تليفون وقاكس ٢٤٨٥٣٦٥٤ محمول ١٢٣٩١١٥٣١ ،

بريد إلكتروني: aced2050@hotmail.com

التربية العربية

العدد الرابع والخمسون (cheel troops)

عدد خاص

تصدر عن

المركز العربي

التعليم والتنمية (أسد)

بالتعاوي (العلمي مع:

- كلية التربية جامعة عين شمس
- هكتب التربية العربي لدول الغليم
 - ه جامعة المنصورة

الناشر

المكتب الجامعي الحديث مساكن سوتين عمارة ٥ مدخل ٢ الأز اربطة - الإسكندرية

مکت : ۳/٤٨٦٥٢٧٧.

· فاکس : ۷۷۲۰۲۸٤/۳۰

· Signal Bran

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البش بة

		في التنمية البشرية
. الرابع عشر	المجلا	المحتويات
۲-1	رئيس التحرير	 ♦ الافتتاحية
		 ♦ أبحاث ودراسات:
	•	< أثر برنامج مقترح قائم على نظريه
. 47-4	د لدى طلاب الصف الثنائي	مادة العلوم ومهارات التفكير الناف المتوسط.
	إبراهيم بن محمد بن سليمان اللزام	د. خالد بن فهد الحذيقي - د.
1119 100	ير الاجتماعي (دراسة تربوية	< الفكرة الصوفية ودورها في التغيي
144-44		للخطاب الروالي لنجيب محقوظ).
	د. حنان أحمد رضوان	
	العمليات عليها لدى طلبة "معلم	حمدى تعلم مفاهيم الكسور العادية و
1117F	•	الصف في كليات العلوم التربوية.
	د. محمد إبراهيم راشد	
***-*11	قضايا المرتبطة بحقوق المرأة فسى	 وعى طالبات جامعة الأزهر ببعض اله الإسلام (دراسة ميدانية).
	- د. أشرف عبد المطلب مجاهد	د. محمود صديق سلطان

مستقبل التربية انعربية

Y . . .

العدد الخاص ٤٥ ديسمبر

♦ قضية للمناقشة

◄ التمدرس الديمقراطى، الاتجاد البديل القديم الجديد.

امينة التيتون

نستهل هذا العدد، والذي يمثل الإصدار الخاص الثاني خلال عام ٢٠٠٨ لمجلسة مستقبل التربية العربية، ببحث يعالج أثر برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعدد في تحصيل العلوم ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب المدارس المتوسطة. حيث يستهدف البلحثان (الدكتور خالد الحذيفي والدكتور إبراهيم اللزام) تصميم برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة، وتعرف أثر استخدام هذا البرنامج المقترح في تحصيل مادة العلوم وتتمية مهارات التفكير الناقد لطلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المعودية، ثم نقدم أمثلة على كيفية بناء دروس قائمة على نظرية الذكاءات المتعدد. وفي إطار فروض محددة (ستة فروض) ثم استعراض المرتكزات المختلفة لكل من نظرية الذكاءات المتعددة والتقدير الناقد من حيث الافتراضات والأسس النظسري والتقدويم والخطوات واتجاهات التعلم واستراتيجياته، وقد اتبعت في هذه الدراسة منهجية تجربيبة تم فيها ضبط العوامل غير التجربيبة وتنفيذ التجربة، وانتهت الدراسة بتقديم تشكيله هامة من النتائج.

وأما الدراسة التي تأتي بعد ذلك فهي التي ناقشت فيها الدكتورة حنسان رضسوان الفكرة الصوفية ودورها في التغيير الاجتماعي، كما جاءت في الخطاب الروائي للأديسب المصرى العالمي نجيب محفوظ، حيث استخدمن الباحثة المنهج الفلسفي التحليلي في تحديد مفهوم التصوف بأبعاده المختلفة وما ينطري عليه من دلالات، وذلك في علاقت بسالواقع الاجتماعي والثقافي للمجتمع المصرى وما يرتبط به من تغيرات خلال المراحل التاريخية المختلفة كما انعكست في أدب نجيب محفوظ وتمت الاستعانة في هذا الصدد بالعديد مسن الأعمال الإبداعية والروائية التي تعمل النطور الفني والفكري لنجيب محفوظ والدر اسسات

العلمية التي تناولت الملامح الفكري لأدبه، وكذلك الكتابات والدراسات النقديسة لأعمالك. ولقاءات وحواراته المنتوعة.

بينما استهدفت الدراسة الثالثة، والتي قدمها الدكتور محمد إبراهيم راشد الكشف عن مدى تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها لدى طلية "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة إلى جانب فحص مشكلة تتنى التحصيل لسدى هسؤلاء الطلبة ومسدى استخدامها في المواقف الحياتية، وقد استخدم الباحث منهجية ميدانية طبقت على عينة مسن الطلاب في كليات العلوم التربوية، وانتهت الدراسة إلى عدد من التوصيات الهامة.

أما الدراسة الرابعة والأخيرة فقدمها كل من الدكتور محمود سلطان والسدكتور أشرف مجاهد وهي دراسة مطولة عالجت قضية هامة للغاية تتصل بمدى وعي طالبسات جامعة الأزهر الشريف ببعض القضايا المرتبطة بحقوق المراة في الإسلام، وقدرتهن على تقنيد الشبهات التي تثار حول هذه الحقائق. وقد استخدمت في ذلك منهجية وصفية تحسرت الجذور التاريخية لمكانة المرأة في التسافئين الإسسلامية والغربية، ومكونسات السدور الحضاري للمرأة في هاتين التقافئين وأوجه الخلاف بينهما من حيث حقوق الإنسسان، شم تطرقت على أهم القضايا المطروحة حول حقوق المرأة في الإسلام. وفي ضوء هذا كلسة تم قيام وعي الطالبات موضوع الدراسة بهذه القضايا وحددت المتغيرات التي تؤثر فسي مدى اختلافهن حول تلك القضايا.

وفى باب قضية للمناقشة عرضت الباحث أمينة التيتون أبعاد الاتجاه الجديد فسى التنشئة الاجتماعية النظامية وهو "التمدرس الديمقراطي" حيث حاولست أن تكشف عسن ملامح هذا الاتجاه الجديد واستطاعت أن تتحرى جذوره في الفكر والممارسة العالمية بدءاً

مجلة مستقبل التربية رئيس التحرير

من الطرح الأثنيني له، عند أفلاطون ومن جاء بعده وامتداداً لما قدمه اليساريون الجدد في هذا الصدد في الستينيات والسبعينات وصولاً إلى ما تقدمه التجربة العالمية الآن من صيغ ولشكال متنوعة تحقق الديمقراطية في أوسع صورها، وتلبى الاحتياجات الحقيقية للناشئة.

رئيس التحرير



أبحاث ودراسات

 أثر برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعدة فـي تحصيل مـادة العلوم ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

د. خالد بن فهد الحديقي

 الفكرة الصوفية ودورها في التفسيير الاجتماعي (دراسة تربويسة للخطاب الروائي لتجيب محفوظ).

د. حدان أحمد رضوان

مدى تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها لدى طلبة "معلم الصف"
 في كليات العلوم التربوية.

د. محمد ايراهيم راشد

 وعى طالبات جامعة الأزهر ببعض القضايا المرتبطة بحقوق المرأة فسى الإسسلام (دراسة ميدانية).

د. محمود صديق سلطان - د. أشرف عبد المطلب مجاهد



اثر برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة العلوم ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثانى المتوسط

<u>د. خالد بن فمد المذيفي* – د. إبراهيم بن معمد بن سليمان اللزام*</u>

مقدمة:

ظلت النظرة التقليدية الذكاء سائدة لدى كثير من علماء النفس والتربيبة حتى الربع الأخير من القرن الماضي، حيث أعتبر الذكاء قدرة معرفية موحدة يُولد بهسا الإسسان، وتتكون من قدرة على المنطق واللغة يمكن قياسها باختبارات الإجابة القصسيرة، ويظلل الفزد سائر حياته في مستوى لا يتغير من الذكاء حتى لو امتلك قدراً كبيراً من المعلومات أو اكتسب المهارات التي تمكنه من حسن التصرف.

وتغيرت هذه النظرة منذ عام ٩٨٣ ام بظهور نظرية النكاءات المتعدة لهيسوارد جاردتن التي عارض بها النظرة التقييبة النكاء، واقترح بدلاً منها أن النكاء بمثل قدرة فكرية معينة تمثلزم وجود مجموعة من مهارات حل المشكلات وإيجاد تتابع فعال بمهد لاكتساب معرفة جديدة (Gardner, 1983, 42).

وقد حدد جار دنر ثمانية أشكال من الذكاءات المتعددة كما يلي:

١- الذكاء اللغوي / اللفظي Linguistic Intelligence.

- الذكاء المنطقي / الرياضي Logical Mathematical Intelligence -

-٣ الذكاء المكاني (البصري) Spatial Intelligence.

^{*} أُستاذ المناهج والتربية العلمية المشارك كلية التربية - جامعة الملك سعود.

الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض (بنين)

- :- الذكاء الموسيقي (الصوتي) Musical Intelligence.
- ه- الذكاء الجسمي / الحركي Bodily Kinesthetic Intelligence.
 - .- الذكاء (الاجتماعي) Interpersonal Intelligence.
 - الذكاء الشخصى (الذاتي) Intrapersonal Intelligence.
- (Gardner, 1993, 171) Naturalist-Intelligence الذكاء الطبيعي

والأنواع السابقة للذكاء في حقيقة الأمر قائمة أولية وليست نهائية، وأن كل نسوع من أنواع للذكاء السابقة يمكن تقسيمها إلى أنواع فرعية، كما يمكن أن يختلف الأفراد فيما بينهم في النوع الواحد من الذكاء (الشيخ، ١٩٩٩م، ٢٨٦).

عندما وضعت المملكة سياستها التعليمية في الخمسينات من القرن الماصعي، لسم تغفل أهمية البحث والتقصي في الحصول على المعرفة، والتفكر والتدبر في تواميس هذا الكون، وما ورد بأهداف التعليم للمرحلة المتوسطة في المادة (٨٥) والتسي تسنص على "تشويقه إلى البحث عن المعرفة، وتعويده التأمل والتتبع العلمي"، والمسادة (٨٦) والتسي ننص على "تنمية القدرات العقلية والمهارات المختلفة لدى الطالب وتعهدها بالتهذيب والتوجيه". (وزارة المعارف، ١٩٩٥م)، وهي بذلك نزيد أن يكتسب الطلاب تلك المهارات أن سايمهم المتوسط، لهذا فإن الاهتمام بالبحث والتقصي والتقكير والمعرفة بجب أن يرى طريقة إلى مناهج التعليم، وخاصة مناهج تعليم العلوم، وإلا ستبقى هذه المسواد مساسة النعليم طموحات معطلة لا تتحقق على أرض الواقع.

وقد دلت إحدى الدراسات العلمية أن هذاك تدنياً في مستوى تحصيل الطلاب في م مادة العلوم للصف الثاني المتوسط عن المعدل العالمي، وكذلك ضعفاً في تتمية مهارات التفكير مثل التحليل والاستقصاء، وهذا مؤشر على ضعف مخرجات التعليم في المملكة العربية السعودية لهذه المادة. (الراشد، ٤٠٠٤م). وبالرغم من التطور الملحوظ في مناهج العلوم وطرق التتريس القائمة على تتمية . التفكير وقدرة الطالب على كيفية التوصل إلى المعرفة العلمية من خلال البحث والتصري والاستقصاء ولجراء التجارب وتتغيذ الأنشطة المختلفة، إلا أنه بالحظ أن أغلب طرق التدريس والمناهج الدراسية لا تزال تركز على المعلومات وتلقينها بكم هاتل للطلاب دون التركيز على تنمية التفكير. (المانع، ١٩٩٩م) (معيد، ١٩٩٩م).

مما سبق يتضبح أن هناك قصوراً في الطرق والأساليب والإستراتيجيات المتبعسة في تعليم العلوم؛ الأمر الذي أدى إلى ضبعف تحصيل الطلاب العلمي (الشهراني، والغنام، ٩٩٣م)، وكذلك الضبعف الواضيح في مهارات التفكير لديهم.

اعمية البحث

تتبع أهمية هذا البحث كونه:

- ١- يقدم صورة عامة عن نظرية الذكاءات المتعددة واستخدامها فسى التعلسيم المخططسي
 المناهج الدراسية ومؤلف الكتب والعاملين على تطويرها.
- ٢- يساعد في توجيه أنظار التربويين إلى إمكانية المساعدة فـــي كوفيــة تضــمين تلــك
 الذكاءات المتعددة في المقرر الدراسي.
- ٣- يتزامن البحث الحالي مع الاهتمامات المتزايدة على المستويين الدولي والمحلمي فمي
 تتمية مهارات التفكير التي تهدف إلى تعليم الطلاب كيف يفكرون.
 - قد يسهم في تطوير طرق وأساليب تعليم العلوم وتُعلّمها.
- ه قد يساعد بعض معلمي العلوم على توسيع دائرة استراتيجياته التدريسية ليصل إلى ذكاءات الطلاب المتعددة وأنماط تعلمهم، وتعرف قدراتهم العقلية وإشباع حاجاتهم.



- آ- قد يساعد بعض معلمي العلوم على تخطيط وصياغة برامج علاجية التغلب على مشكلة انخفاض تحصيل الطلاب.
- ٧- بغيد في الكشف عن الطلاب الموهوبين وتتمية مواهبهم وذكاءاتهم والمساعدة على
 توجيههم حسب قدر اتهم.
- ٨- يؤمل في أن يكون نماذج وألماط جديدة للطلاب تعمل على حل مشكلاتهم في الحياة
 إذا استخدم الطالب مهارات التفكير المناسبة له بشكل جيد.

إهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى:

- ١- تصميم برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة.
- ٢- معرفة أثر استخدام البرنامج المقترح في تحصيل مادة العلوم وتنمية مهارات التفكيسر
 الناقد لطلاب الصف الثاني المتوسط.
 - تقديم أمثلة على كيفية بناء دروس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة.

اسئلة البحث

يسعى البحث إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ا أثر التدريس باستخدام للبرنامج العقرح القائم على نظرية الذكاءات المتعسدة فسي تحصيل مادة العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟
- ٢- ما أثر التدريس باستخدام البرنامج المقترح القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في
 تنمية مهارات التفكير الناقد ادى طلاب الصف الثاني المتوسط؟

المجلد الرأبع عشر معمر معادر المرابع عشر المرابع الم

فروض البحث

- ١- بوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طالب المجموعة
 التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي.
- ٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجـات تحصـــيل طـــلاب المجموعـــة
 الضابطة في الاختبار التحصيلي ثلقبلي والبعدي.
- ٣- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طللاب المجموعة التجريبية
 وطلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي.
- ٤٠ يوجد فرق ذو دلالة لحصائبة بين متوسطي درجات طلاب تحصيل طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي.
- ورجد فرق نو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة فسي
 اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي.
- ٦- يوجد فرق ذو دلالة لحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية
 وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدى.

حدود البحث

يقتصر البحث على:

الحدود الموضوعية:

وحدة "الحركة، والصوت، وطبيعة الضوء" من كتــاب العلــوم للصــف الثــاني المَوسط (بنين) المقرر من وزارة التربية والتعليم طبعة ١٤٢٧هــ – ١٤٢٨هــ (النطوير التربوي، ١٤٢٧هـ) ويستخدم الباحثان إسستر التهجيات السنكاءات المتعسددة للمجموعة التجريبية والطريقة السائدة للمجموعة الضابطة (الطريقة السائدة هي المحاضرة والإلقاء وبعض العروض العملية).

الحدود الزمانية:

تدريس المجموعتين خلال سنة أسابيع في الفصل الدراسي الأول عسام ١٤٢٨ – ١٤٢٩هـــ حيث موعد دراسة الوحدة المذكورة حسب المقرر الدراسي.

الحدود المكانية:

طلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض.

مصطلعات البحث:

الذكاءات المتعددة:

عرفها جاردنر (Gardner, 1993) بأنها "القدرة على حل المشكلات أو تخليــق نتاجات ذات قيمة ضمن موقف أو مواقف ثقافية"، ويعرقها بتفصيل أكثر بأنها "مجموعة من القدرات التي تسمح للفرد أن يحل المشكلات أو أن يشكل منتجات لها مكانة في محيط تقــافي ما أو أكثر". (Gardner, 1999).

وعرفها جابر بأنها "مجموعة من المهارات العقلية المتمايزة القابلة للتتمية والتسي تعرف بد "الذكاءات الثمانية" التي توصل البها هـوارد جـاردنر Howard Gardner والمتمثلة في الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي/الرياضسي - والـذكاء المكاني والـذكاء الجسمى/الدركي والذكاء الموسيقي والذكاء الاجتماعي والذكاء الذاتي والذكاء الطبيعسي. (جابر، ١٤٢٤هـ).

وقد عرّف الباحثان الذكاءات المتعدة بشكل عام بأنه "مجموعية مين القيدرات المقلية المتفاوتة القابلة للتنمية متمثلة في الذكاءات الثمانية".

التحصيل الدراسي:

و هو درجة الاكتساب التي يحققها الطالب أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين (عالم، ٢٠٠٠م).

ويعرف إجرائياً في هذا البحث بأنه: مقدار ما يحصل عليه طالب الصف الثاني المتوسط من معلومات ومهارات عند دراستهم لوحدة "الحركة، الصوت، طبيعة الضروء" في مادة العلوم باستخدام إستراتيجيات الكاءات المتعددة والطريقة السائدة معسراً عنسه بدرجات الاختبار التسيك المقدم لغرض البحث الحالي.

التفكير الناقدة

عرفه عثمان (١٩٩٢م) بأنه "يتمثل في قدرة للفرد على التحقق من الافتراضات والبدائل باستخدام أساليب التجريب وصولاً إلى الحقائق".

وعرفه بانل (Panal, 1996) بأنه "عملية خاصة ذات معنى هادف وتخالص بالتنظيم الذاتي القيم، وهو عبارة أيضاً عن مهارات معرفية خاصة بالترجماة، التحليل، تقييم الاستدلال، الشرح أو التحليل، وهذه المهارات توظف أو تتفاعل في التفكير وعمليات الاستدلال.

⁻⁻⁻⁻⁻

وعرفه جروان (٢٦) اهـ) بأنه "شاط عقلي مركب وهادف، محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها، غايته النحقق من الشيء وتقييمه بالاسـنتلد إلــي معايير أو محكات مقبولة. ويتألف من مجموعة مهارات يمكن استخدامها بصورة منفــردة أو مجتمعة".

ويعرفه الباحثان لجرائباً بأنه تمط من التفكير وعملية عقلية يقوم بها الطالب عندما يولجه موقفاً مشكلاً يمارس خلالها للمهارات للمقلية المتمثلة في معرفة الافتراضات وتقصيي للمعلومات المقدمة له لتفسيرها والربط بينها واستنتاج واستنباط العلاقات بينها وتقويم الحجج والبراهين ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في لختبار التفكير المحدد.

أما مهار ال التفكير الناقد فيعرفها الباحثان إجرائياً كما يلي: -

- ١- معرفة الافتراضات: قدرة الطالب على فحص الوقائع والبيانات التسي يتضمنها موضوع ما، بحيث يمكن أن يحكم الطالب بأن افتراضاً ما وارد أو غير وارد تبعاً لفحصه للوقائع المعطاة.
- التفسير: قدرة الطالب على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة معقولة من البقين.
- ٣- الاستنباط: قدرة الطالب على معرفة العلاقة بين وقائع معينة تَعطى له، بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقه تماماً من هذه الوقسائع أم لا بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الطالب منها.

- الاستنتاج: قدرة الطالب على التمييز بين درجات لحتمال صحة أو خطأ نتوجة ما تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تُعطى له.
- تقويم المناقشات: قدرة الطالب على إدراك الجوانب المهمة النسي تتصل اتصالاً مباشراً بقضية ما ويمكن تمييز نواحي القوة أو الضعف فيها.

نظرية الذكاءات المتعددة

مدخل إلى دراسة الذكاء

مقدمة:

كان الاعتقاد سابقا عند الكثير من علماء النفس، وبخاصة علماء القياس والتقويم، أن كل شيء في الحياة يحتاج إلى أن يقاس، ففي رأي لورد كيلفن "إذا كنست لا تسستطيع قياس شيء ما وتعبر عنه بالأرقام فإن معرفتك ضحلة وغير مرضية، وفي الحقبة نفسها نشأت نظرية سبيرمان حول الذكاء العام والتي استندت إلى فكرة أن الذكاء يسورث عسن طريق الجيئات والكروموسومات، ويمكن قياسه من خلال قدرة المرء على تسجيل مجموع علامات كاف في اختبار عقلي ما، مثل اختبار ستانفورد - بينيه السذكاء السذي يعطسي مجموعا ساكنا ومستقراً المستوى الذكاء ((ورانديك، ١٩٨٩م).

ونتيجة لهذا الاعتقاد فإنه عندما ينظر الناس إلى ذكائهم كشيء ثابست لا يتغيسر فإنهم يكافحون للحصول على تقييمات إيجابية لقدراتهم، وفي الوقت نفسه يتجنبون إظهار أي دليل على تدني تلك القدرات. وهم يعتقدون أن الذكاء يتجلى في أداء المهمات؛ فهم إما يملكوا القدرة أو لا يملكونها، ومثل هذا المفهوم السلبي للذات يؤثر على المجهود السذي سيقوم به الفرد. فالمجهود والقدرة يرتبطان سلبيًا في تقرير المنجزات، فإن بدذل المسرء

جهدًا كبيرًا في تنفيذ مهمة ما سيؤخذ على أنه مؤشر على تدني قدرته (كرسستا وكالبك، ٢٤٤ هـ أ).

نحو رؤية جديدة للذكاء

تجلت النظرة التقليدية للذكاء بأن الغرد رقم كمي يحكم عليه من خلال اختبار عقلي ما، فإما أن يكون ذكيًا، أو منخفض الذكاء، وبالتالي فإن دور البيئة سيكون ضلحاً جدًا، ودور المدرسة وعمليات التعلم والتعليم في مستواها المتدني؛ لذلك فإنه يُحتساج إلسي تعريف للذكاء يهتم بعادات العقل النشطة أو الفعالة مثلما يهتم بجزئيات عملية التفكيسر أو هراكل المعرفة، كذلك نحتاج إلى تطوير أهداف تعلمية تعكس الاعتقاد بأن المهدرة هسي ذخيرة من المهارات يخترنها المرء وتظل قابلة التوسع باستمرار، وأن الذكاء ينمو ويتزايد من خلال الجهود التي يبذلها الفرد في عملية التعلم والتعليم التي يحياها (كوستا، كاليك،

ويشير كوتيولاك (Kotulak) أنه كي يتمكن الدماغ من استيماب تعلم جديد نجده يعمد إلى بناء مزيد من الارتباطات، أو التشايكات العصبيبة بين خلاياه وفيما بينها، وقد تبين أن مجاميع أو درجات مستوى الذكاء قد تزايت بمرور السنين، وهذا يثبت أن الذكاء ليس ثابتًا بل مرن ويتعرض لتغيرات كبيرة ارتفاعًا وهبوطًا بناء على أنواع المتيسرات التسي يحصل عليها الدماغ من البيئة المحيطة به (Costa, 2005).

كان روفين فورشتاين (Feuerstein) يؤمن بأن الذكاء ليس شبئًا ثابتًا بــل هــو نتيجة للتجربة وللتدخلات التي يقوم بها أشخاص مؤثرون في بينة الطفل، وتشـــكل هــذه النظرية الحديثة نظرة جديدة إلى الذكاء كشيء قابل للتعديل، وأن الذكاء يمكن تعليمه وأن باستطاعة الأفراد أن يواصلوا تعزيز أدائههم المعرفي طموال حيساتهم وأننسا جميفًا "موهوبون"، وأننا جميعًا في الوقت ذاته "معوقون" (Costa, 2000).

إنّ جداية قضية الذكاء من حيث هو موروث أم مكتسب ما زالت قضية يتبناها كثير من العلماء الذين اهتموا بدراسة الذكاء عبر سنوات خلت، وكل اتجاه في هذا المجال له مؤيدوه ومعارضوه، وفي هذا السياق تثير المراجع المتخصصة إلى أن العديد مسن جوانب الذكاء موروثة من الآباء إلى الأبناء عبر الجينات، وبالتالي يحتاج المعلمون فهسم التطبيقات التربوية لهذه الحقيقة وعلى أساس بعض الاختلافات حول مصدر وثبات الذكاء هو الخلاف على مدى تأثير الجينات مقابل تأثير البيئة على الأفراد، ولهذا السبب بكسون من الضروري على الغرد فهم التأثيرات المتباينة لعاملي الجينات (الوراثة) والبيئة.

لقد اعتقد أغلب أو بعض علماء النفس أن الذكاء ثابت، وما زال بعضهم حتى اليوم يعتقد بهذه الفكرة ولكن هناك عدد منهم لا يعتقد دون ذلك، وصنهم سستير نبيرع (Sternberg)، والمفهوم الأساسي في هذه المناقشة هو فكرة تعديل الذكاء، أو العدى الذي تكون فيه الخاصية أو الميزة عرضة التغيير، اتضع من المناقشات السابقة أن الذكاء ليس موروثًا بالكامل ولكن هناك مجموعة من العلماء يعتقدون بأنها خاصية ثابتة، وفي الوقست نفسه فثمة نفر من هؤلاء العلماء يرون أن الخصائص أو السمات الموجودة في الأفسراد قابلة التعديل إلى حد ما، مثال ذلك بالفتراض أن الجينات حديث سمة الطسول المدى أحسد الأفراد بأنها (٩٠ سم) فإن هذا الفرد لن يتمكن من الوصول إلى هذه السمة ما لم تتسوالان مجموعة من العوامل البيئية المتمثلة في الرعاية الوالدية الجيدة ونوع التغذية التي يتلقاها ومستوى الرعاية الصحية المتوافرة له، أضف إلى ذلك أن عوامل التغذية التي يتلقاها

على جميع جوانب النمو سواء أكانت الخاصية موزوثة أم لا والسنكاء ولحد مبن هذه السمات (Sternberg, 2002).

كما هو معروف فإن فكرة لختلاف الأفراد في القدرات هي فكرة مقبولـــة علــــى نطاق واسع، وبناءًا على هذه الفكرة يمكن تسمية فرد ما بأنه نكي أو أكثر ذكــــاءً أو أقـــل ذكاء.

إِنَّ الاِتفاق على تعريف محدد الذكاء أمر صعب، فمثلاً قد يُطلق معلم الرياضيات على الطالب أحمد بأنه ذكي في حل المعادلات الرياضية، في حين أن هذا الطالب نفسه لا يشمئن من الاستمرار في الحديث مع طالب آخر أكثر من ثلاث جمل!

وبالرغم من أن مجموعة الخبراء لم يتقوا كليًا على تعريف للسنكاء؛ إلا أن روبرت ستيرنبيرغ ووليمز (Sternberg & Willims, 2002) قد عرفاه بأنسه: مسلوك تكبفي وهدف موجه، ولعل هذا المتعريف موسع جذا، حيث يترك مكانًا للكثير من الأقكسار المتبايئة عن محددات الذكاء من حيث أنه قدرة أحادية، أو أنه مجموعة من القسدرات، أو مسالة رئيسة بجري التعامل معها من خلال نظريات متباينة الذكاء.

مفعوم الذكاء من وجعة نظر مدارس علم النفس:

إنّ المنتبع لمفهوم الذكاء في مدارس علم النفس المختلفة بلمس اختلافًا واضسحًا ببن المنظرين في هذا المجال الخصب من مجالات علم النفس، ولعل مرد هذا الاخستلاف يعود إلى المناحي (Approaches) والاتجاهات النظرية المتباينة التي ينتمي إليها هــؤلاء المنظرين.

النظريات السبكومترية في الذكاء:

نظرية عامل الذكاء العام Theory A General Intelligence Factor

اقترح عالم النفس البريطاني تشارلز سبيرمان (Charles Spearman) في الفتسرة (المدرة المدرة (المدرة المدرة المدرة (المدرة المدرة (المدرة (المدرة (المدرة (المدرة (المدرة (المدرة (المدرة المدرة (المدرة المدرة المدرة (المدرة المدرة المدردات، على المدروة المدارة المدرة المدروة المدروة

نظرية ثورندايك Thorndike Theory:

رفض ثورندايك وجود ما يسمى بالذكاء العام أو القدرة العقلية العامة؛ حيث يرى أن الذكاء نتاج عدد كبير من القدرات العقلية المترابطة، والتي تتوقف على عدد ونوعيــــة الارتباطات أو الوصالات العصبية التي يكونها الفرد نتيجة الخبرات التي يمر بها.

نظرية ثرستون: القدرات العقلية الأساسية عديدة وليست واحدة:

و القدرات العقلية السبع عند ترستون هي على النصو الآتسي (Willims, 2002):



الاستيعاب اللفظي، والطلاقة اللفظية، الاستدلال الاستقرائي، التصمور المكساني (الفراغي)، الأعداد، الذاكرة، السرعة الإدراكية.

هي على النحو الآتي (Sternberg & Willims, 2002):

الاستيعاب اللفظي، والطلاقة اللفظية، الاستدلال الاستقرائي، التصسور المكساني . (الفراغي)، الأعداد، الذاكرة، السرعة الإدراكية.

انه (Ratmond Cattell and John Horn) أنه القترح ريموند كاتل وجون هورن (Ratmond Cattell and John Horn) أنه بالإمكان وضع العامل العام (G) على قائمة الهرم، وأننى من ذلك عاملان مساعدان وهما ما يعرفان بالذكاء السائل (Fluid Intelligence) والسذكاء المبلسور (Intelligence).

نظرية جيلفورد Guilford Theory:

تستند هذه النظرية بشكل أساسي إلى العقل، وتتماوى في ذلك مع أفكار سبيرمان وثيرستون، غير أن جليفورد أدخل الخصائص اللااستعدادية كالحالة المراجيسة والدافعيسة التي ترتبط بالإبداع، إلا أنه لم يولها اهتمامًا كافيًا، وقد ميز جيلفورد الخصائص المرتبطة بالإبداع على أساس التخليل العاملي، وهي: الطلاقة، والمرونسة، والأصسالة، والتوسسع، والحساسية المشكلات (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧م).

نظرية تطور التفكير النطقى:

يعتقد بياجيه (Jean Piaget) (۱۹۸۰ – ۱۹۹۱) أن الذكاء هـــو القـــدرة علـــى التفكير المنطقي، وأن الذكاء يتطور نتيجة التفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئيـــة، وجاءت اهتمامات بياجيه بالكيفية التي يفكر بها الطفل أكثر من اهتمامه بماذا يفكر أو بكم من الحقائق يعرف، إنه يهتم بأشكال التفكير أكثر من اهتمامه بمحتواه.

نظريات الدماغ:

أولاً: نظرية الدماغ الثلاثي The Triume Brain:

هذه النظرية من اقتراح بول ماكان (Paul Maclean) في عام (١٩٥٧)، حيث يتكون الدماغ وفق هذه النظرية من ثلاثة أدمغة (Three Brains) هي: الدماغ الزاحيف والدماغ العصبي الخارجي (كوفاليك وأولسن، ٢٠٠٤م).

ثانيًا: بنظرية النصفين الكرويين Tow Hemispheres Brain Theory:

وقد بين "مبيري" أن الجانب الأيسر للدماغ بتميز بأنه تحليلي، بغتص بمعالجـة المعلومات من خلال ربط الأجزاء بالكل بشكل خطى تتابعي، وهذا أكثر ما يكون فعاليــة في معالجة المعلومات اللفظية وترميز اللغة، وقك رموزها، كما يعمل هذا الجانب بشــكل رئيس في ما يتصل بالكلمات، والرياضيات الرقمية، والأجزاء، والأمور التتابعية الخطية، والمنطق الأرسطي (Hellige, 2001).

أمّا الجانب الأيمن للدماغ فيتم فيه تجميع الأجزاء لتخليق الكليات، فهو تركيبي يعالج المعلومات بالتوازي أو بشكل متزامن، فيبحث عن الأتماط وينشئها، ويتعرف على العلاقات بين الأجزاء المنفصلة، وهو أكثر ما يكون فساعلاً في الأمور ذات الطبيعة البصرية والمكانية كما في الرسم، وصنع الصور، كما نقع الموسيقي في نطاق هذا الجانب من الدماغ (Sousa; 2001).



ثالثًا: بنظرية الدماغ الكلي The Whole Brain:

قدم العالم نيد هيرمان (Ned Herrmann) مفهومًا آخر لفهم وظائف الدماغ من خلال نظرية الدماغ الكلي، أو الذي تسمى أحيانًا بالنموذج الربساعي (Adams, 2005) D, C, B, A).

رابعًا: بنظرية التعلم المستند إلى الدماغ Brain Based Learning Theory

بين أصحاب هذه النظرية كين وكين (Cain & Cain)، أن الدماغ مسزود فطريسا بمجموعة من القدرات الكامنة منها القدرة على التنظيم الذاتي، والقدرة على تحليل البيانسات والنامل الذاتي، وقدرة لا متناهية على الإبداع، وانتهى كسين وكسين (Caine & Caine, والنامل الداتي، وقدرة لا متناهية على الإبداع، وانتهى كسين وكسين إلى الدماغ.

نظريات الانظمة المعاصرة للذكاء

أولاً: النظرية الثلاثية للذكاء البشريThe Triarchic of Human Intelligence

قدم روبرت ستيرنبيرغ (R. Sternberg) نظرية جديدة توضح طبيعــة الــذكاء ومكوناته من خلال تصور يقوم على ربط القدرات العقلية بعمليات التفكير المتضمنة فحسي تلك القدرات، حيث يرى أن الذكاء البشري يشكل عملية متفاعلة تستخدم في شتى ملــاحي الحياة؛ إذ ينزع الفرد باستمرار محاولاً فهم البيئة التي يعيش فيها، وبالتالي فإن اختبــارات الذكاء النقليدية لا تقيس إلا جزءًا بسيطًا من مهارات العقــل الإنســاني، وعليــه يعتقــد ستيرنبيرغ أن الذكاء البشري ينقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسة تشكل مــا يعــرف بالنظريــة الثلاثية في الذكاء، وهذه الأقــام هــي المـــلوك الــنكي المـــاملي والخبراتــي والبيئــي (Sternberg, 2002).

ثانيًا: نظرية الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence Theory:

إن البحث في مفهوم الذكاء الانفعالي يشكل اللبنة الأولى في تذرت هذا المجال، ولعل التفسير الذي أورده الريماوي (٢٠٠٥م) يؤكد على العلاقة القوية ما بين الانفعال والمنافئة القوية ما بين الانفعال والمنافئة المنافئة المنافئة الأول وهو الذكاء إلى القدرة على حل المشكلات، والقدرة على التعلم من الخبرة.

والمكون الثاني هو الاتفعال والذي هو حالة من الاستغداد للفعل، ووضع الأولويسات، وتدعيم المخططات، وما يصمحها من تغيرات جسمية، وتعبيرات، وأفعال.

الثانة نظرية الذكاء الأخلاقي Moral Intelligence Theory:

ويشير إلى قابلية الفرد على فهم الصواب من الخطأ من خلال توافر مجموعة من المعتقدات والقناعات الأخلاقية في بنائه المعرفي تمكنه من التصرف بطريقة صحيحة (بروربان، ٢٠٠٣م).

جدور نظرية الذكاءات المتعددة Roots of Multiple Intelligence:

تعود جذور نظرية الذكاءات المتعددة إلى عام (١٩٧٩) عدما طلبت مؤسسة فان لير (Van Leer) من جامعة هارفارد الأمريكية (Harvard) القيسام باستقصساء علمسي يهدف إلى تقييم المعارف العلمية، والقدرات الذهنية لدى الأفراد، وإظهار مدى تقعيلها في مواقف الحياة المختلفة.

مفهوم الذكاءات المتعددة Concept of Multiple Intelligence:

لقد عرف جاردنر الذكاءات المتعدة على أنها: القدرة على حــل المشــكلات، أو تُخليق نتاجات ذات قيمة ضمن موقف أو مواقف ثقافية (Gardner, 1993). المجلد الرابع عشر

وصف الذكاءات المتعددة Intelligences Described: -

فيما بلي عرضًا لأنواع الذكاءات المتعددة كما تشير إلى ذلك المراجع العلميــة المتخصصة مثل (جابر، ١٤٢٧هــــ) (أمزيــان، ٢٠٠٤م) (أرمســترونج، ١٤٢٧هــــ) (مرتبعة مثل (Armstrong, 2000) (جاربنر، ١٤٢٠هـــ) (سيلفر و آخرون، ٢٠٠٢م).

الذكاء اللغوس (Linguistic Intelligence):

هو قدرة الفرد على أن يكون حساسًا للغة المكتوبة والمنطوقة، والقدرة علمى تعلمها، واستخدامها لتحقيق أهداف معينة، وتوظيفها شغويًا أو كتابيًا.

- الذكاء المنطقي الرياضي (Logical – Mathematical Intelligence):

هو القدرة على تحليل المشكلات استناذا إلى المنطق، والقدرة على توليد تخمينات رياضية، وتقحص المشكلات والقضايا بشكل منهجي، والقدرة على التعامل مسع الأعسداد وحل المسائل الحسابية والهندسية ذات التعقيد العالي، من خلال وضع الفرضيات وبناء المعلاقات المجردة التي تتم عبر الاستدلال بالرموز.

-٣ الذكاء المكاني البصري (Spatial Intelligence):

هو القدرة على النصور الفراغي البصري، وتنسيق الصسور المكانيسة، وأدراك الصور ثلاثية الأبعاد، إضافة إلى الإبداع الفني المستند إلى التخيل الخصب، ويتطلب هذا النوع من الذكاء توافر درجة من الحساسية للون والخط، والشسكل والطبيعسة والمجسال والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر.

٤- الذكاء البدئي المركي (Bodily - Kinesthetic Intelligence):

هو القدرة على استخدام المهارات الحصية والحركية والتنسيق بين الجسم والعقل من خلال العمل على إيجاد تناسق منقن لمختلف الحركات التي يؤديها الجسم بكامل الطرافه أو جزء من أطرافه.

- الذكاء الموسيقي (Musical Intelligence):

هو القدرة على تمييز النبرات والألحان والإيقاعات المختلفة.

- الذكاء البينشنصي (الإجتماعي) (Interpersonal Intelligence):

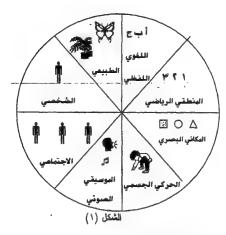
ا هو القدرة على إدراك أمزجة الأخرين، ونواياهم وأهدافهم ومشاعرهم والتمييسز بينها، إضافة إلى الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات ومن ثم القسدرة علسى الاستجابة لهذه الإيماءات بطريقة إجرائية من خلال التفاعل والاندماج معهم، إضافة إلسى وجود أنماط من التواصل اللغوي وغير اللغوي والانتباه الدقيق لردود أفعال الآخرين.

-٧ الذكاء الشنص (Intrapersonal Intelligence)

يشير إلى القدرة على فهم الفرد نذاته من خلال استبطان أفكاره والفعالات، وقدرته على تصور ذاته من حيث نواحي القوة ونواحي الصحف، والسوعي بأمزجت الداخلية ومقاصده ودوافعه وفهمه وتقديره لذاته، ومن ثم توظيف هذه القدرة في توجيعه نمط حياته من خلال التخطيط لها.

-٨ الذكاء الطبيعي (Naturalist Intelligence):

تظهر هذه القدرة في تحديد وتصنيف الأشياء الموجودة في الطبيعة من نبسات والزهار وأشجار، وحيوانات وطيور.



فطيرة الذكاءات المتعددة (أرمسترونج، ٢٧ ٤ ١هـ)

افنراضات نظرية الذكاءات المتعددة:

- ان البشر لهم اختلافات في القدرات والاهتمامات وبالتالي نحسن لا نستعلم بهنفس الطريقة (Melrose, 1997).
 - ۲- نحن لا نستطیع أن نتعلم كل شيء يمكن تعلمه.

مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة:

۱- الذكاء متعد وليس مفردًا: جاردنر يفترض وجود ذكساءات متعددة، حبث تعمل الذكاءات الثمانية المتميزة بشكل منفصل نسبيًا إلى حدد ما عدن بعضها السبعض (Sternberg, 1998).

المجلد الرابع عشر ...

- ٢- كل شخص مركب من ذكاءات ديناميكية.
- ٣- تختلف الذكاءات في تطورها بين الأفراد.
 - ٤- كل الذكاءات ديناميكية.
- يمكن تعريف الذكاءات المتعددة ووصفها.
- يستحق كل شخص الفرصة التي تمكنه من تطوير أكبر عدد من القدرات والمشاركة في تطوير المجتمع من خلال نقاط القوة لديه (الخزندار، ۲۰۰۲م).
- ٧- يمكن استخدام نوع من هذه الذكاءات لتعزيز نوع نكاء آخر نوع الذكاء الذي يتفوق أفيه الفرد يدعم ويساعد المجالات الضعيفة فيه (الشربيني، وصادق، ٢٠٠٢م).
- ٨- تعتبر تجارب القرد وثقافته وبيئته السابقة والمتشتت، عوامل حاسمة فسي المعرفة،
 المعتقدات، والمهارات في كل الذكاءات.
 - ٩- تزود الذكاءات كلها بمصادر متناوية، وقابليات كامنة.
 - ۱۰ قلما بشاهد الذَّكاء بشكل مجرد.
 - ١١- تنطبق النظرية التطورية على نظرية الذكاءات المتعدة.
- ١٢ يما أننا نتعام أكثر في كل الذكاءات المتعددة فإن أي صقعة نفسية المكاءات المتعددة قابلة للتغير.
 - ١٣ بإمكان الفرد التغيير عن كل ذكاء بأكثر من طريقة.
- ١٤ كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة بخصع للمحكات التي وضعها جاردنر (أبو حطب، ١٩٩٦م).



الاسس النظرية للذكاءات المتعددة

The Theoretical Basis for MI Theory

(عبد الحميد، ٢٠٠٣) (Armstrong, 2000) (٢٠٠٣). (الرمسترونج، عبد الحميد، ٢٨٠٤).

١- إمكانية عزل الذكاء نتيجة التلف الدماغي:

لقد عمل جاردنر مع مجموعة من العلماء الذين اهتموا بإصابات الدماغ، وذلك من خلال دراسة مجموعة من الأفراد الذين أصيبوا بتلف في منطقة من مناطق الدماغ، حبث لاحظ أن التلف الدماغي يظهر في مناطق دون أخرى، فعلى سبيل المثال عند أصابة دماغ فرد ما في منطقة بروكا (Broca Area) التي تقع فسي الفسمين الجبهسي الأيسسر (Frontal Lobe) مما يعني أن هذا الفرد لديه تلف في الذكاء اللغوي، وبالتالي فإنه يعساني من صعوبة في مهارات التفكير اللغوي المتمثلة في القراءة والمحادثة، بيد أن يظال قسادرًا على الغناء، وحل مسائل في الرياضيات.

في حين أن دماغ الفرد الذي تعرض لتلف في الجانب الأيمن من الدماغ (Right) فتتعرض قدراته في الموسيقي والتغيل والإبداع إلى العطب.

٢- وجود الأطفال غير العاديين (الطفل الخارق):

يشير جاردنر إلى أنه يمكن تمييز نكاء مغرد في مستويات عالية عند بعض الأفراد كالجبال العالية التي تلوح بالأفق، في حين تعمل باقي الذكاءات بشكل طبيعسي أو تكون بشكل منخفض.

٣- تاريخ نمائي متميز ومجموعة من الأداءات الواضحة التحديد والخبرة:

تقيم هذه النظرية وزنًا لا بأس به للثقافة التي يحيا فيها الفرد، وبالتالي فالذكاءات لدى الفرد بتم صقلها من خلال مدى مشاركته في نوع الذكاء الذي يمارسه، وعليه فيا النمو الفردي في هذا النوع من الذكاء الذي تم صقله يتوقع أن يتبع نمطًا نماتيًا ذا مسار واضح منذ الطفولة مرورًا ببلوغه الذروة حتى نمط تدهوره التدريجي مع تقدم الفرد في دورة حياته.

٤- تاريخ تطوري وتطورية جديرة بالتصديق:

يقرُّ جاردند بأن كل نوع من أنواع الذكاءات له جذور (Roots) عميقة في نطور الفرد.

- دعم من النتائج السيكومترية Support from Psychometric Findings

بالرغم من الانتقادات الملاذعة التي وجهها جاردنر لاختبارات الذكاء السيكومترية والتي تركز على قدرات عاملية وتبتعد عن قياس المحتوى الطبيعي لقدرات الفردة إلا أنه يعتقد جاردنر أن ثمة اختبارات سيكومترية مثل اختبار "وكسار" لقياس ذكاء الأطفال يمكن أن تعطى مؤشرات على توافر بعض أنواع الذكاء أدى الأفراد.

٦- دعم من المهام السيكولوجية التجريبية:

يرى جاردنر أن الأفراد يستطيعون إظهار مستويات متباينة من الكفاية فسي السنكاءات المختلفة إذ الطهرت الدراسات النفسية أن بعض أنواع النكاء يمكسن أن تعمل منعزلسة عسن الأخرى، حيث تبين من بعض الدراسات أن المفحوصين أتقوا مهارة القراءة كذكاء لغوي، فسي حين لم يشكنوا من تسخير هذه المهارة إلى نكاء آخر مثل النكاء الرياضي المنطقي.



٧- عملية محورية يمكن تمييزها وتحديدها أو مجموعة من العمليات والإجراءات:

كما هو الحال بالنسبة إلى جهاز الحاسوب الذي يحتاج إلى يرامج تشغيلية كي يقسوم بمهامه على الوجه الأكمل: فإن كل ذكاء يحتاج إلى مجموعة من العمليسات أو الإجسر احاست المحورية التي تمكن الانشطة المختلفة من القيام بمهامها لذلك الذكاء.

٨- القابلية للترميز وفق نظام رمزي:

يعتقد جاردنر أن قدرة الإنسان على النرميز هي أحد الموامل التي نميـــره عـــن غيره من المخلوقات الأخرى.

النقاط الرئيسة في نظرية الذكاءات المتعددة Key Points in MI Theory

إضافة إلى وصف أنواع الذكاء الثمانية والتركيزات النظرية عليها هنالك عسدة نقاط بنبغي تذكرها وهي (Armstrong, 2000) (جابر، ١٤٢٤هــ):

- ١- جميع الأنواع الثمانية, من الذكاء موجودة لدى كل فرد.
- ٢- بإمكان معظم الناس تطوير كل ذكاء لإيصاله إلى المستوى المناسب من الكفاءة.
 - ٣- تعمل أنواع الذكاء عادة معًا بطرق معقدة.
 - ٤- هناك طرق كثيرة لتكون ذكيًا ضمن كل فئة.

الطرق الثمانية للتعلم Eight Ways Learning:

يقدم الجدول رقم (٤) أوصافًا موجزة لقدرات الطلبة الذين يُظهرون ميولهم فسي أنواع ذكاء محددة.



جدول رقم (۱)

أوصنك موجزة لقدرات الطائب الذين بظهرون ميولهم في أنواع ذكاء محددة

			الدحسية، التعلم اليدوي.
العركي / العسمي	الجسدي	الرفصن، الجري، النفز، البناء، اللمن، الإيماء.	الرياضوات والألعاب البدنية - الجسدية، التجارب
	عور الإحساس		لعب الأدوار، المصرحية، الحركسة، أشسياء للبنساء،
			الموضعة المرسومات، رحلات لمناحف فنية.
المكاتي / البصري	بالتغيل والمسور	التصنعوم، الرسم، التصور، الفيل.	الشرائح، ألعلب التغيل، المناهات الألفان، الكنب
			الفن، لعبة اللبجو (القطع التركيبية)، الفيديو، الأفسلام،
		العساب.	لمتاحف ممثلة للنظام الشمسي.
الر واضم / المنطقي	بالاستئناج	التجربة التحقيق، يحرزون، الألفاز المنطقية،	اللغورية اللحقيق، يحرزون، الألفاز المنطقية، أدوات للتجربة، لدوات علمية، أشياء يدويسة رحسان
			نقاش، مناظرة، قصصن.
اللغرى	بالكلمات	المارية	كتب، أشرطة، ألعاب كتابية، ورق مفكرات، حــوار.
يتصفون بأن تعالهم	000	25 43 4	وهناجون إلى
الأطفال الذين هم كثيرًا			

پختاجون إلى	- FeATO	يلكرون	الأطقال الذين هم كثيرًا يتصفون بأن ذكاتهم
الفناء والإشاد، المعفير، الدندان، إجداث مموت المفاه والإشاد معظم الرفت، رحلات المفات، عزف بالأبدئ والأرجان.	النداء والإشاد، الصفير، الددنة، إحداث صوت بالأيدي والأرجل.	عبر الإيقاع والأنفام	الموسوقي / الإيقاعي
بالتقاط الأفكار من الإصفاء، القوادة، التعظيم، الاتصال، المعالجة الأصطاء، الأماب الجماعية، التهممات الاجتماعية، الداس المترسطة، المشاركة	الإصناء، لقولاة، التطيم، الاتصال، المعالجة المتوسطة، المشاركة	بالتقاط الأفكار من الناس	البينشخصي (الاجتماعي)
بما يتملق باحتياجاتهم وضم الأهداف، الاستعراق في القامل، الأحاسم! الأماكن السرية، الوحدة، إتمام المشاريع ببراعة فرنية، ومشاعرهم وأهدافهم التنطيط،	وضع الأهداف، الامتقراق في التأمل، الحلسم، التعليط،	بما يتطق باحتياجاتهم وضم الا ومشاعرهم وأهداقهم الاتعطيط	للشخصس / الذاتي
، الوصول الطبيعة، فرص الكاعبل مسع الحيو السائد، أمر أت استكفاف الطبيعة (مشل المنظسار ، والمدسة المكبرة).	آ الطييمة ثرييسة الحيو إنسات،	من خلال الطبيعة - البستة، اكتشافات رالأشكال الطبيعية - الاهتمام بالأرض،	الطبيمي

(Armstrong, 2000)

الجلد الرابع عشر

استراتيجيات الذكاءات المتعددة:

ونعرض فيما يلى مجموعة من هذه الاستراتيجيات المتسقة مع كل ضــرب مــن ضروب الذكاءات المتعددة (.2000 (Armstrong, (2000) (أرمسترونج، ١٤٢٧هــ) (حســين، ١٤٢٤هــ):

أولاً: إستراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي / اللفظي

- ١- إستراتيجية الحكاية القصيصية.
 - ٢- استر اتبجية العصيف الذهني.
- ٣- إستراتيجية استخدام آلة التسجيل.
 - ٤-- إستر اتبجية كتابة اليوميات.
 - ٥- إستراتيجية النشر.

ثانيا: استراتيجيات تدريس الذكاء المنطقى / الرياضي

- استراتيجية الحسابات والكميات.
- أستراتيجية التصنيف والتبويب.
- استراتيجية التساؤل السقر اطية. -
- ٤- إستراتيجية موجهات الكشف أو المساعدات الذاتية.
 - أستر اتيجية التفكير العلمي.

ثالثا: استراتيجيات تدريس الذكاء المكانى / البصري

- استراتيجية التخيل البصرى.
 - ٢- إستراتيجية تنبيهات اللون.

المجلد الرابع عشر ______ ه

- ٣- إستراتيجية الاستعارة (المجازات) المصورة.
 - ٤- رسم الفكرة.
 - ٥- الرموز الصورية.
 - ٦- إستراتيجية المنظم الشكلي.
- لستراتيجية المعرفة المكتسبة (K W H L).

رابعًا: استراتيجيات تدريس الذكاء الجسمى / الحركى

- ١- إستراتيجية إجابات الجسم.
- إستراتيجية المسرح الصفي.
 - ٣- التفكير بالأيدي.
 - إستراتيجية خرائط الجسم.

خامسا: استراتيجيات تدريس الذكاء الموسيقي

- استراتيجية التراتيل والإنشاد والإيقاع.
- ٢- إستراتيجية (جمع الاسطوانات وتصنيفها (الدسيكوغرافيا).
- "٣- إستراتيجية إيقاع الذاكرة الفاتقة (الذاكرة الإيقاعية العليا).
 - إستراتيجية المفاهيم الإيقاعية.
 - إستراتيجية المزاج الإيقاعي.

سادسة استراتيجيات تدريس الذكاء البينشخصي (الاجتماعي)

- استراتيجية مشاركة الأقران.
- ٢- إستر اتبجية المجموعات التعاونية.

- ٣- إستراتيجية لوح الألعاب.
 - ٤- إستراتيجية المحاكاة.
- ٥- إستراتيجية تماثيل الناس.

سابعا: استراتيجيات تدريس الذكاء الذاتي (الشخصي الداخلي)

- استراتيجية تأمل الدقيقة الواحدة.
- ٧- استراتيجية الروابط الشخصية.
- ٣- إستراتيجية اللحظات الانفعالية.
- ٤- إستراتيجية جلسات وضع الأهداف.
 - إستراتيجية وقت الاختيار.

ثامنا: إستراتيجية تدريس الذكاء الطبيعي

- إستراتيجية السير على الأقدام.
- ٢- إستر اتيجية وجود نو افذ التعلم.
- ٣- إستراتيجية النباتات كدعامات.
- ٤- استراتيجية حيوانات اليفة في حجرة الدراسة.
 - استراتیجیة در اسة البیئة.

تقويم الذكاءات المتعددة:

بينما لا تقيس الاختبارات المقننة إلا جزءًا صغيرًا من النطاق الكلسي للقسدرات، نجد في المقابل أن أفضل طريقة لتقييم المرء لذكاءاته المتعددة يكون من خلال تقدير أدائه

للجلد الرابع عشر المجالة الرابع عشر

في الأنواع الكثيرة من المهام والأنشطة. والأداة المستخدمة في هذا التقدير ليست اختبارا، فليس الغرض من استخدام هذه الأداة الحصول على معلومات كميّة من ذكاءات الشخص، إنما الغرض منها ربط الشخص بخبراته الحيائية التي تتعلق بذكاءاته المتعددة (جابر، ١٤٢٤هـ).

نقد نظرية الذكاءات المتعددة:

أهم النقد الموجه لنظرية الذكاءات المتعددة هو في النقاط التالية:

- المصطلحات المستخدمة: يعترض جاردنر على الغصل بسين كامتسى السذكاء والموهبة لأن بعضهم ينظر للذكاء على أنه خاص بقابليات عامة.
- الترابط بين الذكاءات: يتركز العديد من النقد حول الترابط الإبجابي العام بين
 الاختبارات التي تقيم قابليات مختلفة (طي سبيل المثال، المكاني واللغوي).
- الذكاءات والأمساليب: يرى البعض تشابها بين قائمة السذكاءات التسى حددها
 جاردند وبين لوائح أساليب التعلم، وأسساليب العمسل، وأسساليب الشخصسية،
 والنماذج البدائية للبشر، وما يشابهها، وبالتالي يتساملون عن الجديد في صسياغة
 جاردند.
- عملیات الذکاء: الکثیر من النقد المتجانس لم یکن حول وجود ذکاءات متعــددة، ولکن لأن جاردنر کان وصفیًا للغایة، فمن وجهة نظرهم أن عمل عالم البنفس تفسیر العملیات التي بواسطتها بحدث النشاط العقلي.

- تكرار مثالب اختبار الدّعاء: من وجهة نظر متشائمة، يــرى الــبعض أن عــدة
 ذكاءات أسوأ من ذكاء واحد.
 - أنها نظرية ليست جديدة.
 - لم يتم تحديدها وتعريفها جيدًا حتى الآن.
 - أنها ذات مضامين ثقافية.
 - أنها تفتقد إلى معايير قومية.
 - أنها ليست عملية.
 - النقد الموجه للذكاء الشخصي.

التفكسر الناقد

مقدمة:

ميز الله سبحانه وتعالى الإنسان عن غيره من المخلوقات بالفكر والإدراك ويؤكد .

ناسك الآيسة: ﴿ وَلَقَدْ كُرَّمْنًا بَنِى ءَادَمَ وَحَمَّلْتُنهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَهُم مِّرَّ .

ٱلطَّيِّبَتِ وَفَضَّلْتُنهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ۞ ﴾ (سورة الإسراه: ٧٠).

التفكير في القرآن والسنة

أوضع العقاد (١٣٩١هـ) أهمية النفكير وثبت في آبات القرآن الكريم فريضـــة النفكير في أبات القرآن الكريم فريضـــة النفكير في الإسلام هو العقــل الـــذي يعصـــم الضيمير، ويُدرك الحقائق، ويميز بين الأمور، ويتدبر، ويندب الإسلام من يدين بـــه إلـــي مرتبة التفكير أعلى من هذه المرتبة التي تدفع عنه الملامة، ويُستحب أن يبلغــه بحكمتــه

ورشده قال نعمالى: ﴿ يُؤْتِى ٱلْحِكْمَةَ مَن يَشَآءُ ۚ وَمَن يُؤْتَ ٱلْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا ۗ وَمَا يَذَكُرُ إِلَا أُولُوا ٱلْأَلْبَىبِ ﴿ ﴾ (سورة البقرة: ٢٦٩).

وفي سنته صلى الله عليه وسلم الفعلية، التي تؤكد على ضرورة التفكير وأهميته، فما كان خروجه صلى الله عليه وسلم لغار حراء إلا تعبداً لله وتفكراً وتـــدبراً فـــي آياتـــه وآلائه.

تعريف التفكير Definitions of Thinking:

يشير الزيات (١٩٩٥م) أن التقكير يمثل أولوية الاهتمام لسدى علمهاء السنفس المعرفي وأنه لا يوجد تعريف محدد جامع مانع لماهية التفكير، ويعتبر أن التفكير هو نوع من العمليات المعرفية بل هو نتاج لتفاعل كافة العمليات المعرفية.

مستويات التفكير Level of Thinking:

لاحظ الباحثون أن مستوى التعقيد في النفكير يعتمد على مستوى الصعوبة والشجريد في المهمة المطاوية واستداداً إلى ذلك فقد ميز الباحثون في مجال التفكير بسين مستويين، هما:

- 1- تفكير من مستوى أدنى أو أساسي Basic Lower Level Thinking
- Complex Higher Level Thinking مركب أعلى أو مركب ٢

وأشار كل من العجلوني (١٩٩٤م؛ وكييــف (١٩٩٥م)؛ وفضرو (١٩٩٨م)؛ وجروان (١٩٩٩م) أن مستوى التفكير الأساسي يتضمن: مهارات مــن بينهــا اكتســاب

المجلد الرابع عشر

المعرفة، والملاحظة والمقارنة، والتصنيف وهي مهارات يتقق الباحثون على أن إجادتهــــا أمر ضروري لإجادة مستويات التقكير المركب بطريقة فعالة.

أما التفكير المركب فقد أورد (يول، 1989, Paul, 1989) وهممو مسن ارتسبط اسممه بالباحثين في مجال التفكير أنه يتضمن ما يلي:

- -١ التفكير الناقد Critical Thinking.
- التفكير الابداعي Creative Thinking.
 - "- اتخاذ القرار Decision Making.
- 4- التفكير فوق المعرفي Metologmitive Thinking.

مفعوم التفكير الناقد Concept of Critical Thinking.

يشير ديوي إلى أنه مفهوم معقد ومركب، لمه ارتباطات بعدد غير محمدود مسن المهارات، ومتداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلات. (Dewey, 1982).

معادات التفكير الناقد: أشار عدد من الخبراء في مجال التفكير إلى أن مهارات التفكير الله أن مهارات التفكير الناقد تنقسم إلى مجموعتين هما:

المجموعة الأولى: وتشمل المهارات الدقيقة Micro skills:

وهي المهارات الأكثر أولية؛ وهي عمليات إدراكية بسيطة مثل الملاحظة. Observing، المقارنة Comparing، الاستدلال Reasoning.

المجموعة الثانية: وتشمل عمليات التفكير أو القدرات Abilities or Process:

وهي عمليات معقدة تتطلب استخدام مهارات تفكير متعددة مثــل بنـــاء المفـــاهيم Concept Formation واتخاذ القرارات Decisions Making، والبحـــث Concept Formation، والبحـــث Synthesis (كرم، ۲۰۰۰م) (جروان، ۱۹۹۹م).

المجلد الرابع عشر

خصائص التفكير الناقد:

يتميز التفكير الناقد بخصائص وهي كما أوردها كل من (Brookfield, 1997) (السيد، ١٩٩٥، ٥١) (الحسين، ١٩٩٥، ٥٧).

- ا- التفكير الناقد نشاط إيجابي خلاق.
- ٢- للتفكير الناقد عملية وليس نتاجاً فقط.
- ٣- يتغير التعبير عنه بتغير السياق الذي يظهر فيه داخلياً أو خارجياً.
 - ٤- يستثار بالأحداث السلبية و الإيجابية.
 - وعقر نشاط انفعالي وعقلاني معاً.

خطوات التفكير الناقد:

أما كيف تتم عملية التفكير الناقد بناءً على مكوناته فترى السيد (١٩٩٥م) أنها تتطوي على ست خطوات:

المُطوة الأولى: الدافعية Motivation

الخطوة الثانية: البحث عن المعلومة Information Seeking

الخطوة الثالثة: ربط المعلومات Information Relation

الخطوة الرابعة: التقويم Evaluation

الخطوة الخامسة: التعيير

الخطوة السادسة: التكامل

مراحل التفكير الناقد:

ويضيف كل من (الحسين، ١٩٩٠م) ويروكفيك (Brookfiegd, 1997) والسميد (١٩٩٥م) أن للتفكير للناقد مراحل، وأن المفكر الناقد يمر بهذه المراحل عندما يبدأ عملية التفكير الناقد وهي:

- ١- تحديد وتحدى المسلمات.
- ٧- تحديد أهمية السياق (المضمون).
 - ٣- تخيل واكتشاف البدائل.
- Skepticism Reflection التخيل واكتشاف البدائل يؤدي للشك النقدي

علاقة التفكير الناقد بالذكاء:

توصل إسماعيل (١٩٩٠م) في دراسته أن هناك علاقة وثبقة بين الذكاء والتفكير الناقد وتظهر هذه العلاقة التي وضحها جابر (١٩٩٧م) في تعريف لويس ترمان للسذكاء أنه القدرة على التفكير المجرد، وفي تعريف وكسلر للذكاء أنه القدرة الكلية لسدى الفسرد للتصرف الهادف والتفكير المنطقي والتعامل المجدي مع الطبيعة.

اتجاهات تعليم التفكير الناقد:

اختلفت الاتجاهات حول تعليم التفكير الناقد ضمن المنهج الدراسي، أو كمادة مستقلة وانقسمت الآراء إلى ثلاثة اتجاهات:

الاتجاه الأول: يؤيد تعليم التفكير كمنهاج مستقل مثلما تدرس المواد الأخرى.

الاتجاه الثاني: ويؤيد تعليم مهارات التفكير ضم المنهج الدراسي.

المجلد الرابع عشر

أما الاتجاه الثالث الذي يؤيد تدريس مهارات التفكير بشكل مستقل بالإضافة إلى ما يدرس في المنهج ضمنياً.

أساليب تنمية معارات التفكير الناقد Training Methods: (Thinking Skills)

تعتبر هذه الأساليب بمثابة تدريب يهدف لإحداث تغيير في السلوك، وتُصنف بناءً على المهارات التي تُتميها، ومنها ما يُعتبر من الأساليب الجماعية، ومنها ما يكون من الأساليب الذاتية ومن هذه الأساليب:

- ۱- أسلوب العصف الذهني Brain Storming
 - ٧- أسلوب تحليل النص (السيثاريو)
 - Discussion Method أسلوب المناقشة -٣
 - أسلوب ممارسة التدقيق الناقد
 - أسلوب راوى القصة والمحققين
 - ٦- الأسئلة الحوارية السقراطية
- ٧- أسلوب خرائط المعرفة (الخرائط الذهنية) تحسين تعليم التفكير الناقد
- أسلوب التعلم الاكتشافي لتنمية مهارات التفكيسر الناقب باستخدام الصسور،
 والجداول التطبيقية، والقصص الخرافية والألغاز

إستراتيجيات التفكير الناقد:

أشار كل من بسول (Poul. 1990) وفينسسن (Vencen, 1990) وبوسستروم (Boostrom, 1993) وبروكفيك (Boostrom, 1993) إلى إستراتيجيات النقكير الذاقد وهي:

المجلد الرابع عشر

- استراتيجية تقييم الحجج.
- ٢- البحث عن مصداقية فكرة ما.
 - ٣- إستراتيجية التصنيف.
 - ٤- إستراتيجية نقض الخرافات.
- ٥- إستراتيجية تحليل قضية ما أو حجة تم التوصل إليها.
- آستر اتيجية فهم تنظيم أو بناء منطقى للحجة المثالية (الخطب الالناعية).
- ٧- إستر اتيجية كتابة مقالة عن قضية أو حجة ما يجب أن يعتمد على تجنب العثرات.
 - ٨- إستراتيجية القراءة بين السطور.

تقويم معارات التفكير الناقد:

وتعتبر توصيات متشجان (١٩٨٥م) للنقويم من أقوى الأسم لمراقبة تغيسر وتطوير المتعلمين لهذه المهارات، وتشتمل على:

- اليجاد نظام تعليمي يتحدى كل المتعلمين ويصل بهم إلى أفضل المستويات العلمية.
 - ٧- تركيز التقويم على مهارات التفكير الأساسية.
- ٣- تجنب التركيز على المهارات الدنيا والصعود بالمتعلمين إلى المستويات العليا مسن التفكير. (الهطلاني، ١٩٩٤).

منعج البحث:

ينتمي هذا البحث إلى فئة البحوث شبه التجريبية التي يقوم فيها الباحثان بدراســة أثر عامل تجريبي (نظرية الذكاءات المتعددة) على عامل تابع أو أكثر (التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الذاقد). ويعتمد التصميم شبه التجريبي للبحث الحالي على تقسيم عينة البحث عشوائيًا إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، يطبق على كل منهما اختبار قبلي للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وتدرس المجموعة التجريبية باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة، أما المجموعة الضابطة فتدرس بالطريقة المعتادة (التقليدية)، وبعد انتهاء التجربسة يطبسق اختبار بعدي على المجموعتين لقياس الأثر الذي لحدثه المتغير المستقل (نظرية الذكاءات المتعددة).

مجتمع البحث:

مجتمع البحث يقصد به كل ما يمكن أن تعمم عليه نتائج البحــث، سهــواء أكـــان مجموعة أفراد أو كتب أو مباني مدرسية..... الخ (العساف، ٢٠٠٠م، ٩١).

ويتكون المجتمع الأصلي للبحث الحالي من جميع طلّب الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض في العام الدّر اسي ٢٩٠١٤٢٨هـ البسالغ عسدهم (٢٥٠٨٨) طالبًا، موزعين على (٩١٠) فصول. (وزارة الدّرية والتعليم، ٢٢٩/١٤٢٨هـ).

وقد قلم الباحثان باختيار عشوائي لمدرستين من مدارس مركز الإشراف التربوي في شمال الرياض أحدهما حكومية والأخرى أهلية.

إجراءات البحث:

أولاً: الإعداد لإجراء تجربة البحث:

مرت عملية الإعداد لإجراء تجربة البحث بعدد من الإجراءات وفيما يلي عرض لهذه "مرحلة:

- تحليل المحتوى للمادة العلمية.

المجلد الرابع عشر .

- ٣- تحديد المفاهيم العلمية.
- ٣- إجراءات عملية التحليل لمحتوى المادة العلمية موضوع البحث:

قام الباحثان بقراءة محتوى وحدة (الحركة، الصوت، طبيعة الضوء) في مقسرر العلوم للصف الثاني المتوسط عام ١٤٢٨هـ، قسراءة دقيقة بهدف إيسراز المفاهيم العلمية،حيث تم نقسيم الوحدة إلى مفاهيم كبرى وهي:

- أ- مفهوم الحركة ويندرج تحته واحد وعشرون مفهومًا فرعيًا.
 - ب- مفهوم الصوت ويندرج تحته عشرة مفاهيم فرعية.
 - مفهوم الضوء ويلدرج تحته ستة عشر مفهومًا فرعيًا.
 - ٤- حساب صدق وثبات التحليل:

صدق التطيل:

قام الباحثان بعرض التحليل الذي تم إعداده على عدد من المتخصصين في مجال تدريس العلوم، بهدف التأكد من صدق تحليل المحتوى.

ثبات التطيل:

وقد قام الباحثان بإعادة تحليل محتوى وحدة (الحركة، الصوت، طبيعة الضدوء) مرة ثانية، وكان الفاصل الزمني بينهما (٤) أسابيع، وذلك للتقليل من عامل التذكر لعمليــة التحليل الأولى لدى الباحث، وتم حساب نسبة الإتفاق.

- ٥- تحديد الأهداف التدريسية:
- وذلك لكون البحث يشتمل على المستويات السنة، وهي: (التذكر، الاستيعاب أو
 الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

٦- إعداد دليل المعلم:

وقد شمل الدليل الإجراءات التالية:

- مقدمة توضح أهمية هذا الدليل في تحقيق أهداف الدراسة.
- ٢- الإطار النظري ويتناول مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة وأنواعها وأهميتها
 بالنسبة للمعلم والمتعلم.
 - ٣- الإطار الإجرائي.
 - ٧- إعداد كتاب الطالب:

وقد شمل الدليل الإجراءات التالية:

- اح مقدمة بسيطة يوضح من خلالها تعليمات ينبغي على الطالب مراعاتها.
- ٣- تحديد الأنشطة التعليمية التعلمية لكل درس مع مراعاة نوع الذكاء الذي يحساكي
 كل نشاط وحسب طبيعة موضوع الدرس وزمنه.

وبعد الانتهاء من إعداد دليل المعلم وكتاب الطالب المجموعــة التجريبيــة وفقًــا المعايير نظرية الذكاءات المتعددة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين.

بناء وإعداد دروس وأنشطة الذكاءات المتعددة لوحدة الحركة، الصوت، طبيعة الضوء:

مرت عملية بناء وإعداد دروس وأنشطة الذكاءات المتعددة بالخطوات التالية:

تصيم محتوى الوحدة إلى دروس. المجلد الرابع عشر ______

- ٧- تم تحديد المفاهيم الفرعية في كل درس.
- ٣- ترتيب المفاهيم الفرعية ومواصنها بحيث تصبح المفاهيم المترابطة مــع بعضــها
 البعض في درس و لحد.
- ٤- استخدام قوائم المفاهيم السابقة في بناء دروس وأنشطة الذكاءات المتعددة، وروعي ارتباط الأنشطة بأنواع الذكاء الثمانية، كما روعيت الخصائص المميزة للذكاءات المتعددة، وعدم التعقيد في طبيعة النشاط، ومراعاتها لمستوى الطلاب وختم كل درس بولجب بيتي.

إغداد إدوات البحث:

أولاً: بناء الاختبار التحصيلي:

تم بناء الاختبار التحصيلي وفعًا للخطوات التالية:

- ١- تحديد الهدف من الاختبار.
 - ٢- توزيع محتوى الوحدة.
- ٣- إعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي.
 - ٢- تحديد نوع مغردات الاختبار.'
 - ٥- وضع تعليمات الاختبار.
 - ٦- طريقة تصحيح الاختبار.
- ٧٠ صدق الاختبار (صدق المحترى، الصدق الظاهري):

وتم التأكد من الصدق الظاهري وصدق المحتوى عن طريق عـرض الصــورة الأولية للاختيار على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فــي العلوم (فيزياء) والقياس والتقويم وفي المناهج وطرائق التدريس.

- ٨- تجهيز أوراق الإجابة ومفتاحها.
- ٩- التجرية الاستطلاعية للاختيار:

وقد كان الهدف من التجريب الاستطلاعي للاختبار ما يلي:

- أ- معرفة مدى وضوح تعليمات الاختبار ومعانى المفردات،
- ب- تحديد معاملات السهولة لمفردات الاختبار، وتراوحت بين (٠,٠٩ ٢٨٠٠).
- ج- تحديد معاملات التمييز لمفردات الاختبار، وتراوحت بين (١١٠٠ _ ٠,٨٦).
 - د- حساب معامل ثبات الاختبار، وكان (٠,٨٥).
 - هـ- حساب زمن الاختبار.

ثانياة إعداد اختبار مهارات التفكير الناقدة

تم إعداد اختبار مهارات التفكير الناقد وفقًا للخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من اختبار مهارات التقكير الناقد:

يهدف اختبار مهارات التفكير الناقد إلى قياس مهارات التفكير الناقد لطلكب الصف الثاني المتوسط وهي: (معرفة الافتراضات، الاستتناج، الاستنباط، التفسير، تقويم الحجج).

الحصول على معلومات عن مهارات التفكير الناقد.

٣- تحديد مهارات التفكير الناقد التي يقيسها الاختبار:

بناءً على ما سبق تم القيام بإعداد اختبار مهارات التفكير الناقد والاستفادة مسن الاختبارات الموجودة وخاصة اختبار التفكير الناقد من إعداد فاروق عبد السلام وممدوح سليمان، (١٩٨٢).

- الحصول على معلومات عن مفردات اختبار مهارات التفكير الذاقد.
 - ٥- تحديد نوع مفردات اختبار مهارات التفكير الناقد وصياغتها.
 - ٦- صياغة تعليمات اختبار مهارات التفكير الناقد.
 - ٧- طريقة تصحيح اختبار مهارات التفكير الناقد.
 - ٨- صدق اختبار مهارات التفكير الناقد:

للتأكد من صدق اختبار تتمية مهارات التفكير الناقد ثم استخدام الصدق الظاهري Face Validity وهو المظهر العام للاختبار من خلال عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين.

- وقد تم تجهيز ورقة مفتاح الإجابة لاختبار مهارات التفكير الناقد، وكـــذلك أوراق
 الإرابات.
 - ١٠ التجريب الاستطلاعي لاختبار مهارات التفكير الناقد:
 - أ- معرفة مدى وضوح تعليمات الاختيار ومعانى المفردات.
 - ب- تحديد معاملات السهولة لمفردات الاختبار، وتراوحت بين (١٩١٩ _ ١٩٨٤).
 - ج- حساب معامل ثبات الاختبار، وكان (٢٨,٠).

وقد كان الهدف من ذلك ما يلى:

د- حساب زمن الاختبار.

ثالثا: مقياس الذكاءات المتعددة الموجودة لدى الطلاب:

تم اختيار مقياس الذكاءات المتعددة من إحداد وتأليف نانسي فسارس (Faris, 2001) ترجمة وتعريب محمد عبد الهادي حسين.

وبعد ذلك تم تطبيق الأداة على أفراد عينة البحث (التجريبية) للمدرستين الحكوميسة والأهلية بإشراف الباحثين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٢٧ - ١٤٢٨هـ، وبناة وتم استخدام نتاتج المسح الشكل (٨) لتحديد أنواع النكاءات الثمانية الموجودة لديهم، وبناة عليهم تم بناء الأنشطة التعليمية التعلمية في تعزيز الذكاء المرتفع للدى الطلاب وتميسة وزيادة الذكاء المنفعص لديهم، وجاء الذكاء اللفظي والرياضي في مقدمة الذكاءات المرتفعة عد الطلاب واللها الذكاء الموسيقي والطبيعي.

ثانيًا: إجراءات ما قبل تنفيذ التجربة:

وهذه المرحلة تسبق إجراءات تنفيذ التجربة، وتلمي مرحلمة الإعمداد لإجمراء التجربة. وفي هذه المرحلة يتم ما يلي:

- المكاتبات الرسمية.
- ٢- التجهيز لتنفيذ التجرية.

ضبط العوامل غير التجريبية:

توقع المحدّان أن تكون هذاك متغيرات يمكن أن تؤثر على نتائج الدراسة، فكال من الضروري حديق التكافؤ والمتجاس بين مجموعات الدراسة في تلك المتغيرات، وقد المجلد الرابع عشر

تضمنت عملية الضبط العوامل التالية: العمر الزممي، والتحصيل الدراسي، وأظهرت النتائج تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية.

ثالثا: إجراءات تنفيذ التجربة:

وهي تشمل الخطوات التالية:

- التطبيق القبلي الأدوات البحث: وأظهرت النتائج أن هناك تكافؤاً بين المجموعتين
 الضابطة و التجريبية في الإختبار التحصيلي واختبار التفكير النائد.
- ٢- تهيئة المجموعة التجريبية لتدريسها باستخدام استراتيجيات نظرية المذكاءات
 المتعدة.
 - ٣- تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة.
 - التطبيق البعدى الأدوات البحث.

الاساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

- معادلة كوير (Coper) لحساب نسبة الاتفاق بين عمليات التحليل (ثبات التحليل).
 - المتوسط والاتحراف المعياري والنسبة المتوية.
 - معامل السهولة للختبار.
 - معامل التمييز لمفردات الاختبار،
- معادلة كودر ريتشاردسون (Kuder Richardson) (KR 20) لعساب ثبات الاختيار.
- اختبار (ت) (T Test) للمجموعات المترابطة لمقارنة الناتج بسين القبلي
 والبعدي للمجموعة التجريبية ومقارنة النتائج بين القبلي والبعدي للمجموعة
 الصابطة.



- اختبار (ت) (T Test) للمجموعات المستقلة للمقارنة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.
 - مربع ايتا لقياس حجم الأثر.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: إجابة السؤال الأول: ما أثر استخدام برنامج قائم على نظريسة السذكاءات المتعددة في تحصيل مادة العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟

١- اختبار صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على: أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بـــين متوسطي درجات تحصيل المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) الممجوعات المترابطة وفروق المتوسطات الحسابية المدرجات طلاب الممجوعاة التجريبية على الاختبار التحصيلي القبلي الكلي ومستوياته المختلفة والبعدي الكلي ومستوياته المختلفة، والجاول رقم (١٤) يوضح هذه النتائج.

جدول (۱٤)

نتائج المتوسطات الحسابية والاحرافات المعيارية وقيمة (ت) وفروق المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي والبعاي

٠,٤٢	1	٠,٧.	٠,٠٢	٠,٣٣	٧١٠٠	, o >		سطين مربع ايتا	_
17,59	٧,٧٨	14,FF .	0,77	19,14	1111	49,75		الفرق بين المتوسطين	
٠٠٠٠ دالة	٠,٠٩٠ غير دالة	۲۰۰۰ دالة	۲۲۲، غير دالة	٠٠٠٠ دالة	٤٠٠٠ دالة	30 · . · ·	,	الدلالة الإحصالية	
31,0	1,71	7,78	٠,٩٨	11.3	7,.1	٧,٧٢	1	£ 4	h.)
14,14	٧٦,٢٠	17,77	۲۸,۷٠	۲۱,۰۱	14,41	44.60	السعياري	الإعراف	التطبيق البحوي
33,.0	44,44	\$0,44	10,43	10,03	۰۰,۲۷	11,11	ومسابي	المتوسط	التطبيق
1.,1.	19,41	19,77	01,77	10,77	14,50	10,70	المنطق المنطقة		التطبيق القبلي
T£,.7	11,17	۲۸,۰۰	£7,77	¥1,79	£ ., Yo	TV, . E	Green and		التطبيق
Įž,	التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	ينه	التذكر		المستوى	

[•] الدرجة من (١٠٠).

الجلد الرابع عشر

يتبيى من الجدول رقم (١٤) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجسات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي والتحصيلي البعدي في مجمسوع التحصيل الكلي لصالح الاختبار التحصيلي البعدي، كذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بسين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي والتحصيلي البعدي نكل مستوى على حدة (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتركيب). عدا مستويي التحليل والتقويم. وبذلك يقبل الفرض الصغري الذي ينص على أنه:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجسات طسلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي والتحصيلي البعدي وذلسك لصسالح الاختبسار التحصيلي البعدي".

ولقياس حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التسابع (الاختبار التحصيلي البعدي الكلي) لطلاب المجموعة التجريبية تم استخدام مربع أينًا وكانت قيمته (١٠,٤٧) كما ينضح من الجدول رقم (١٤) وتعتبر نسبة مرتفعة التأثير، مما يدل علمي أن استخدام البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة كان تأثيره كبيراً على تحصيل الطلاب، على الرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحليل (٢٣٠٠) والتقسويم (٠,٠٠).

وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج عديد من الدراسات مثل دراسة (السحة) و 1995 حيث كانت الدراسة على الصف الرابع في مادة العلوم (جسم الإنسان)، ودراسة (1999) وأجريت الدراسة على عينة من الصف الرابع والسادس والعاشر التضير مشكلة التحصيل الدراسي، ودراسية (1999) ودراسية (الدراسية (1999) ودراسية (الدرديري (1999) ودراسية (الدرديري العدرايي عشر العجلد الرابع عشر المجلد الرابع عشر

وكامل، ٢٠٠١) ودراسة (Susan & Rose, 2004)، ودراسة الدمرداش (٢٠٠٦). حيث أثبتت هذه الدراسات وجود أثر التدريس باستخدام إستر انتيجيات المذكاءات المتعمددة فسي زيادة التحصيل الدراسي.

واختلفت نتائج هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (بدري، ٢٠٠٢)، والتي أثبتت عدم وجود أثر التدريس باستخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في زيادة التحصيل الدراسي؛ بسبب أن هذه الدراسة لم تتوع في المواقف والأنشطة التعليمية التسي استخدمت للوحدة الدراسية الأمر الذي لا يتيح الفرصة لكل طائب داخل الصف الإستفادة من النشاط الذي يناسبهم.

٢- اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بسين متوسطي درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي".

ولاختبار صحة هذا القرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية وقيمة (ت) للمجموعات المترابطة وفروق المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي الكلي ومستوياته المختلفة والبعدي الكلي ومستوياته المختلفة، والجدول رقم (١٥) بوضع هذه النتائج.

جنول (٥٠)

تتقع المترسطات المصايبة والاحرافات المعيولية وقيمة (ت) والقروق بين المتوسطات الحصايبة لمرجلت طلاب المجموعة الضايطة في الاختبار التحميلي القبلي والبعدي

Т							
		149 149	البيط ي	فتطبيق قبعدي	القلي	التطبيق القيلي	
الدلابة الإحصائية	7	} <u> </u>	الإحراق	المتوسط.	الإعراق	Butoud.	المستوى
			المعياري	الحسابي	المعياري	الحسابي	
₹1.,. tlb	_	۲,٤٠	10,17	10,03	14,14	10,07	التذكر
ه٠٦٠٠ غير دالة	9	1,.1	14,11	13,73	10,11	14,40	137
797, 20, 185	15	١,٠٠٧	TA,YY	٧٢,٢٧	10,50	11,0.	التطبيق
٥٥٥ ، غير دالة	00	٥٧.	11,77	10,17	۲۰,۵۸	7V,01	التحازل
۱۱۸. غير دالة	۲.	1,1.	11,64	YE,1V	11,.1	10,77	التركيب
۱۲۷، غير دالة	7	1,01	14,19	77,77	۲۰,۹۸	الم ملا	الناويح
Ws.,.19	•	Y, £ F	14,71	rv,.1	4, 4.	T., A9	त्रु

・ 元(から(…)

يتبين من الجدول رقم (١٥) عدم وجود فروق دالسة إحصسانيًا بسين متوسسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي والتحصيلي البعدي فسي مجموع التحصيل الكلي، كذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طسلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي والتحصيلي البعدي لمستوى التذكر. أما عند مستويات الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم تبين وجود فروق لكنها غير دالة إحصائياً. وبذلك يقبل الفرض الصغري الذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالسة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلسي

وقد تم قياس حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع (الاختبار التحصيلي البعدي الكلي) لطلاب المجموعة الضابطة بواسطة مربع لينا وكانت قيمته (١٠,١٧) كما يتبين من نتاتج الجدول رقم (١٥) وتعتبر نسبة منخفضة التأثير، على الرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية للاختبار التحصيلي البعدي الكلي الذي بلغ (١٠,٨٩) وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التذكر الذي بلغ (١٠,٠١١)، وهذا يدل على أن استخدام البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة كان له تأثير ولكن كان ضعيفاً.

٣- اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على ما يلي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائبة بين متوسطي درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم حسباب المتوسطات الحسبابية والانحرافيات المعيارية وقيمة (ت) للمجموعات المستقلة والفروق بين المتوسطات الحسبابية لسدرجات طلاب كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي بمستوياته المختلفة، والجدول رقم (١٦) يوضح هذه النتائج.

- #eb (11)

نتائج المتوشطات المصابية والإحرافات المعولية وغيمة (ت) والفروق بين المتوسطات الحسلية لدرجات طلاب كل من المجموعة التجربيبة والمجموعة

والضابطة على الاختبار التجميلي البعدي

				[[स्मिन्	الميموعة الضابطة	التجريبية	المهموعة التجريبية		
THE CALL	قيمة (ت) فدولة الإهمالية الفرق يهن المتوسطين	قديالة الإحصائية	(T)	يا	المتوسط	الاحراق	المتومط	المستوى	
		-		المعياري	الحسابي	المعيار ي	الحسابي		
۲۰٬۰	34'.4	٠٠٠٠ دالة	£, . Y	10,11	16,03	17,80	٧٢,٢٢	137	-
T	1,41	٨٠٠٠ غير دالة	1,70	14,15	13,73	14,41	٥٠,٢٧	13 P	
11.	14,44	4lls 1,11	.0,3	14,47	٧٢,٢٧	11,.1	10,03	التطبيق	
	17	19 1	14.7	11,11	10'11	۲۸,۲۰	Fo,Y3	التحاثل	
3	٠,٧٢,٠١	۲۰۰۰ غور دالة	1,41	11,64	Y1,1Y	FY, A1	11,03	التركيب	
:-	١٥٠٠	١٩٠٠، غير دقاة	.1.	14,14	77,77	۲۱,۲۰	rr,41	التقويع	
31	17,74	٠٠٠، دالة	T,A8	1 55,77	rv,.1	14,14	330	₹,	

• المرجة من (١٠٠٠).

للجلد الرابع عشر

يتبين من الجدول رقم (١٦) وجود فروق دالة لحصائبًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي الكلبي وكذلك في مستويات التذكر والتطبيق والتحليل لصالح المجموعة التجريبية، أما عند مستويات الفهم والتركيب والتقويم فقد تبين عدم وجود فروق دالة لحصائبًا، وبذلك يقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه: "يوجد فروق ذو دلالة لحصائبة بسين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

, ويتضح من نتائج الجدول رقم (۱۷) وجود فحروق ذات دلالـــة إحصائية فـــي الاختبار التحصياي البعدي الكلي لصالح المجموعة التجريبية (۱۰،۰)، بالرغم مــن ذلــك فإن قيمة مربع ايتا كانت (۱۰٫۱) وهذا يعني أن حجم الأثر كان ضعيفاً بســب الخفساض النمية، مما يدل على أن استخدام البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة ساعد فـــي تنمية تحصيل الطلاب ولكن كان تأثيره ضعيفاً.

وقد انتقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (Schwert, 2004) لذ أثبتت أن التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة له أثرًا في زيادة النحصيل الدراسي.

وقد كشفت نتائج بعض الدراسات عدم وجود أثر الندريس بهذه الإسترانيجيات في زيادة التحصيل، وقد يكون السبب في عدم وجود هذا الأثر هو قلة خبرة المعلمين للتطبيق الصحيح الإجراءات الذكاءات المتعددة، وقد يكون عدم صياغة المحتوى الدراسي بصسورة نتوافق مع مبادئ الذكاءات المتعددة.

ثانياً: جابة السوال الثاني: ما أثر استخدام برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعبددة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟

المجلد الرابع عشر

٤- اختبار صحة الفرض الرابع:

بنص الفرض الرابع على ما يلي: أتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمجموعات المترابطة والفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الناقد البعدي الكلي ومهاراته المختلفة، والجدول رقـم (١٧) يوضع هذه للنتائج.

جدول (۱۷)

. نقائج المتوسطات المسابية والاحرافات المعيارية وقيمة (ت) والقروق بين المتوسطات المصلية لترجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التفكير

الناقد القبلي والبعدي

_					التطبيق البعدي	التطبيق	التطبيق القبلي	التطبيق	
_	مربع أيتا	القرق بين المتوسطين	الدلالة الإحصائية	فيمة (ت)	الإنعراف	المثوسط	الإنعراف	المتوسط	المهارة
_		-			المعياري	الحسابي	المعياري	الحسابي	
	٠,٧٤	r1,r.	٠٠٠٠ دالة	112.4	34,31	14,84	19,. £	FF,19	معرفة الاقتراضات
	10.	۲۲,٤١	قالة	1,91	19,11	13,80	1.,.4	¥7	التفسير
	, v.	۴۲,۸۹	٠	11,71	10	31,11	17,16	۲۸,۱٥	الاستنباط
		19,7.	álla .,	۸۷,۲	10,	11,73	18,70	13,44	وليسكاا
	-:	, m	١٨٩. غير دالة	1,12	10.9.	01,7.	17,74	۲۲,۷3	تقويم الحجج
_	٠,٧٨	27,70	303	14,50	9,98	04,40	9,76	TE, E.	الكلي

الدرجة من (١٠٠).

يتين من الحدول رقم (١٧) أنه توحد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلال المجموعة التجريبية في اختبار النقكير الناقد القبلي والبعدي في مجموع التحصليل الكل ما عدا مهارة تقويم الحجج، وبينا يقبل الفرض الذي ينص على أنه: "توجد فسروق عندات الحصائية بين متوسطي درجات طلاب المحموعة التجريبية في اختبار التفكيسرات، النفي والمعدي"،

رهذا بعني أنه توحد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسسط درجسات طسلاب ماما عة التجريبية في اختيار التفكير الناقد القبلي والبعدي الكلي.

ولقياس حجم الأثر الاختبار التفكير الناق البعدي الكلسي لطالاب المجموعة ربية تم استخدام مربع اينا حيث كانت قيمته (١٠,٧٨) كما ينضح من نتسائج الجدول الدرال) وتعتبر قيمة مرتفعة، مما يدل على أن استخدام البرانامج القسائم على نظرية الدرات التفكير الناقد لدى الطلاب، ومما رد الت وحود فروق ذات دلالة إحصائية بلغت (٠٠٠٠) للاختبار البعدي الكلي لطالاب السجموعة التحريبية.

وقد انقفت هذه التنبيجة مع ندائج دراسات كل من (Daremezei, 1997) خيب ف السخدمت الدراسة استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات التفكير، ودراسسة (أبر هاشم، ٢٠٠٤) التي أثبت أن هذه الاستراتيجيات كان لها تأثير واضحت فسي تنميسة ميارات النفكير المركب (الـقد) في مادة العلوم، ودراسسة (راضسي، ٢٠٠١) ودراسسة (Zobisch, 2005) حيث أثبت أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة فسي تنميسة مهارات النفكير الذاقد.

المجلد الرابع عشر

٥- اختبار صحة الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه: "توجد فروق ذات دلالة لحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي والقبلي".

و لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمجموعات المترابطة والفروق بين المتوسطات الحسابية لطلاب المجموعات الصنابطة على اختبار التفكير الناقد البعدي الكلي ومهاراته المختلفة والقبلي الكلي ومهاراته المختلفة والقبلي الكلي ومهاراته المختلفة. والجدول رقم (۱۸) يوضع هذه النتائج.

446 (A1)

نتائج المتوسطات الحسابية والاحرافات المعيفرية وقيمة (ت) والفروق بين المتوسطات المصابية لدرجات طلاب الدجموعة الضابطة في لفتيار النفتير

الناقد البعدي والقبلي

				البعدي	التطبيق البعدي	الفبلي	النطبيق القبلي	•
五	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الإحصالية	(i) (inj	الاتعراف قيمة (ت)	llaigned. Kracian llaigned.	الإنعراف	المتوسطة	المستوى
				المعواري	العمايي	الحسابى المعياري	الحسابي	
61.	4,74	₹1, . tBs	7,77	10,17	r4,01	17,98	34,47	معرفة الافتراضك
P	r,v.	۲۷۶، غير دالة	1,11	14,££	11,11	17,87	13,21	التعمير
:1:	A4'L	43 v4	4,70	14,.1	11,12	רא,וו	۲۹,۸٥	الاستتباط
۲۰۰۰	1,41	٠٠٠٠٠٠٠	1,.0	17,10	44,14	18,.7	44,14	الإستناج
٠٠٠٠	1.17	100، غير دالة	.1.	11,14	77.0	14,.4	٤٨,٣.	تقويم المجان
٧١,٠	07.3	30 t	. r.,1	22.4	61,50	۸۵,۲	۲٦,٥.	HZ,

• المرجة من (١٠٠٠).

المجلد الرابع عشر

ينبين من الجدول رقم (١٨) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي والقبلي في مجموع التحصييل الكلي، وكذلك توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي والقبلي لمهارتي معرفة الافتراضات والاستنباط، أما فسر مهارات التفسير والاستنتاج وتقويم الحجج فاتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وبذلك يقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه: "توجد فزوق ذات دلالة إحصائية بسين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الذاقد البعدي والقبلي".

وقد ثم قياس حجم الأثر لاختبار التفكير الناقد البعدي الكلي لطلبات المجموعة الضابطة من حاثل مربع ابتا حيث كانت قيمته (١٠,١٧) كما يتضبح من نتاتج الجدول رقم (١٨) وتعد هذه النعبة منخفضة نوعاً ما، مما يدّل على أن استخدام البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة كان تأثيره ضعيفاً في تتمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبات على الرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية للاختبار نفعه (١٠٠٠٤).

"-" اختبار صحة الفرض السادس؛

بنص الفرض السادس على أنه: "توجد فروق ذات دلالة لحصائية بين متوسسطي درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض، ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافسات المعيارية وقيمة (ت) للمجموعات المستقلة والفروق بين المتوسطات الحسابية لسدرجات على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التفكيسر الناقسد بمهاراتسه المختلفة، والجدول رقم (1 1) يوضح هذه النتائج.

جنول (۲۹)

نتائج المئوسطات الحسليبة والاحرافات المعيارية وقيمة (ت) والفروق بين المتوسطات الحسليبة لدرجات طلاب كل من المجموعة النجريبية والمجموعة

المنابطة في اختبار التفكير التاقد البعدي

				المجموعة الطبايطة	المجموع	ELC. H.	المجموعة التجريبية	
₹ 3'	قِيمةُ (ت) الدلالة الإحصائية القرق بين المتوسطين مربع لينا	الدلالة الإحصائية	قيدة (ت)	الاحراق	الانوسط" الاندراف المتوسط"	الاتراق	المتوسطة	المهارة
				المعياري	الحسابي	المعياري	الحسابي	
λο	16.4	٠٠٠٠ دالة	1,41	10,17	YA,0Y	11,71	19,84	معرفة الإفتراضلت
٧١٠٠	11,17.		3 1,1	17,65	£ 17,11	14,.1	13,80	#Izerat
۸۱.۰	14,41	33	£,7'A	14,.1	11,11	10,01	11,.1	الاستناط
5.	17,97		11,0	11,70	74,19	10,01	£V,11.	الإستنتاج
:	1,64	Mr., . ag ells	٧3,٠	14,14	0., 7.7	10,9.	٥١,٧٠	تقريم للحجج
73	11,7.		۸۰۰۸	1,17	11,10	16,9	04,40	list,

• المرجة من (١٠٠١).

للجلد الرابع عشر

يتبين من الجدول رقم (١٩) وجود فروق ذات دلالة لحصائبة عند (٠٠٠٠) بسير متوسطي درجات طلاب مجموعتي الدراسة في لختبار التفكير الناقد البعدي الكلي وكذلك في جميع المهارات)عدا مهارة تقويم الحجج) لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك يقبل الفرض الصفري ينص على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة لحصائبة بسين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ومن خلال نتائج جنول رقم (١٩) بلغت قيمة مربع ابنا (١٠٤٠) وذلك لقيال جمم الأثر لاختبار التفكير الثاقد البعدي الكلي لصالح المجموعة التجريبية، وتعدد هذه القيمة مرتفعة. مما يعني أن أثر استخدام البرنامج القائم على نظرية الدخكاءات المتعددة كان كبيراً في تنمية مهارات التفكير الذاقد، وهذا يؤيد وجود فروق ذات دلالة لحصائبة بلغت (١٠٠٠) لاختبار التفكير الذاقد البعدي الكلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Zobisch, 2005).

توصيات البحث

في ضوء ما أسفر عنه البّحث العالمي من نتائج، فإن الباحث يقدم التوصيبات التالية:

- المتعددة في تدريس مادة العلوم عن طريق عقد ندوات ودورات تدريبيــــة وورش عمل.

الجلد الرابع عشر ___

 ضرورة تضمين محتوى مادة العلوم أنشطة الذكاءات المتعددة ومهارات التفكير
 لذاقد في مختلف الموضوعات بما يتناسب مع الطلاب في المراحل التعليمية
 الثلاث.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحث إجراء مجموعــة صـن الدراســات والأبحاث التالية:

- أثر برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تتمية التحصيل لمسادة العلوم وتتمية مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الابتدائية أو الثانويسة ولمسولد در اسية مختلفة.
- ٢- أثر برنامج مقترح لتنمية الذكاءات المتعددة لدى عينات مختلفة من الطلاب فسي
 المراحل المختلفة.
- "أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعدة على متغيرات أخرى مثل: عمليات
 العلم، نتمية مهارات ما وراء المعرفة، والميول، والاتجاهات.

المراجع العربية

أبو جادو، صالح؛ نوفل، محمد (٢٠٠٧). تعليم التفكير النظرية والتطبيسق، عمسان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو حطب، فؤاد (١٩٩١). الذكاء الشخصي - النموذج والبحث، الجمعية المصدرية للدراسات النفسية، المؤتمر السابع لعلم النفس في مصدر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٥ - ٣٢.

أرمسترونج، ثوماس (١٤٢٧). الذكاءات المتعددة في غرفة الصف، (ترجمة: مدارس الظهران السعودية)، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

أمزيان، محمد (٢٠٠٤). الذكاءات المتعددة وحل المشكلات لــدى عينــة مــن الأطفــال المغاربة بالتعليم الأولى، مجلة الطفولة العربيــة، العــدد (١٨) (٢٧ - ٢٨)، الجمعيــة الكويئية لتقدم الطفولة، العربية، الرياض: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

بروربان ميشيل (٢٠٠٣). بناء الذكاء الألهلاقي، (ترجمة: ســعد الحســني)، الريـــاص: دار الكتاب النربوي للنشر والتوزيع.

ثورندايك، روبرت واليزابيث هيجن (١٩٨٩). للقياس والتقويم في علم النقس والتربية، (ترجمة: عبد الله الكيلاني وعبد الرحمن عدس)، عمان: مركز الكتب الأردني.

جابر، جابر (۱٤۲٤). الذكاءات المتعددة والقهم: تنَّمِية وتعميسى، القساهرة، دار الفكسر العربي.

جروان، فتحي (١٩٩٩). تعليم المتفكير: مفاهيم وتطبيقات، العين: دار الكتاب الجامعي. _جروان، فتحي، (١٤٢٦). تعليم التفكير، عمّان: دار الفكر.

المجلا الرابع عشر ______

حسين، محمد (١٤٢٤). تربويات المخ البشري، عمّان، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

الراشد، على (٢٠٠٤). التحصيل في مادة العلوم لطلاب الصنف الشاني المتوسط في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض - دراسة مقارنة - مجلة العلسوم التربويسة والنفسية، مجلد ٥ (٤)، ١٤١ - ١٤٣.

الريماوي، محمد (٢٠٠٥م). علم النقس العام. عمان: دار المسيرة النشر والتوزيع.

الزيات، فتحي (١٩٩٥). الأمس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، المنصسورة: دار الوفاء للطباعة والنشر.

سعيد، أيمن (١٩٩٩ يوليو). أثر استخدام استراتيجية المتناقضات على تنميسة التفكيسر العلمي ويعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الخامس الايتدائي خسلال مسادة العلسوم. المؤتمر العلمي الثالث (مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين رؤيا مستقبلية)، الجمعيسة المصرية للتربية العلمية، مصر.

السيد، عزيزة (١٩٩٥). التفكير الناقد، دراسة في علم النفس المعرفسي، الســويس: دار المعرفة الجامعية.

سيلفر. ف، هارفي؛ وسترونج.، ريتشارد؛ بريني، ماثيو (٢٠٠٦). لكي يتعلم الجميسع --دمج أساليب التعلم بالذكاءات المتعد، (ترجمة: مدراس الظهران الأهلية) السسعودية، دار الكتاب النربوي للنشر والتوزيع.

الشهرني، عامر؛ والغنام، محرز (١٩٩٣م). دراسة تحليلية لـبعض العوامــل التربويــة المؤدبة إلى تدنى تحصيل طلاب الفيزياء وكلية التربية بأبها، رسسالة الخلـيج العربسي، (١٠)، ١٥ - ٢٠.

الشيخ، محمد (١٩٩٩). مستويات الذكاء اللغوي لدى طلاب دولـة الإمـارات العربيـة المتحدة واقتراح برنامج لتتمية الذكاء اللغوي لديهم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهـر، العدد (٨٦).

عبد السلام، فاروق؛ وسليمان، ممدوح (١٩٨٢). كتيب اختبـــار التفكيـــر الناقـــد، مكـــة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية: مركز البحوث التربوية والنفسية.

عثمان، فاروق (١٩٩٢). قائمة سمات الشخصية الناقدة، مجلة علم المنفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (بدون)، ٣٠ – ٣٧.

العجلوني، محمد (١٩٩٤). أثر التعليم بواسطة الحاسوب في تنمية التفكير الناقد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأردن: عمّان.

العساف، صالح (٢٠٠٠). المدخل إلى البحث في العلوم المسلوكية، الرياض: مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٢). القياس والتقويم التربوي والنفســـــي (أساســــــــاته وتطبيقاتـــــه وتوجهاته المعاصـــرة)، القاهرة: دار الفكر العربي.

فارس، نانسي (٢٠٠١). مقياس النكاءات المتعددة، (ترجمة وتعريب: محمد عبد الهادي حسين).

فخرو، عبد الناصر (١٩٩٨). فعالية برنامج النشاطات الموجهة فسي تنميسة مهسارات التفكير العليا لدى الطلبة المتقوقين عقليًا وغير المتقوقين عقليًا بالمرحلة المتوسسطة بدولة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم مناهج وطرق التنريس، كلبة التربية، جامعة البحرين، مملكة البحرين.

كرم، إيراهيم (٢٠٠٠). المناهج الدراسية وتنمية مهارات التفكير، المؤتمر العلمي الثاني عشر (مناهج التعليم وتنمية التفكير)، ٢٥ - ٢٦ يوليو، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢، ٣٦ – ٦١.

كوستا، آرثر؛ وكاليك، بينا (٢٠٠٣). استكشاف عادات العقل، (ترجمة: مدارس الظهران الأهلية)، السعودية.

كوستا، آرثر وكاليك، بينا (٢٠٠٣). تفعيل وإشغال عادات العقل، (ترجمة: مدارس الظهران الأهلية)، السعودية.

كوفاليك، وأولسن (٢٠٠٤). تجاوز التوقعات: دليل المعلم لتطبيق أبحاث الدماغ في غرفة الصف، نرجمة: مدارس الظهران الأهلية)، الرياض: دار الكتاب التربوي للنشار والتوزيع.

كييف، جيمس (١٩٩٥). التأمل في حركة التفكير (التدريس مِن أجل تنميسة التفكيسر)، (ترجمة: عبد العزيز البابطين)، الرياض: مكتب التربية العربي لسدول الخلسيج، ٢٠١ - ٢٠٨.

المانع، عزيزة (١٩٩٩). أحاديث في التربية، جدة: الدار السعودية.

نوفل، محمد (۱٤۲۸). الذكاء المتعدة في غرقة الصف - النظريسة والتطبيسي، عسلن، دار المسيرة للنشر والتوزيم والطباعة.

وزارة النربية والتعليم (٢٠٠٤/١٤٢٥). **دليل المعلم لتنمية مهارات التفكيــر، الريـــابن.** مركز التطوير النربوي، شركة المطابع الألهاية للأوفست المحدودة.

المراجع الأجنبية

Adams, J. (2005): Whole Brain thinking, retrieved May, 10, 2006 from: www.Nzpf.nz.

Armstrong, Th. (2000): Multiple Intelligence in the Classroom. (2nd ed), Alexandria, 6, 2006, from http://cainlearning.com/pwhee.

Brookfield, Stephen D. (1997): "assessing Critical Thinking". New Directions for Adult and Continuing Education, Jossey-Bass Publishers, p.17-29.

Caine. R., Caine, G. (2002): The Brain/Mind Principles wheat, retrieved May 6,2006, from http://cainlearning.com/pwhee.

Costa, A. & Kallick, B. (2000): Discovering and Exploring Habits of Mind. ASCD. Alexandria, Victoria USA.

Costa, A. & Kallick, B. (2004): Habits of Mind. Retrieved, August 30, 2005, from: http://www.habits-of-mind.net/whatare.html.

Dewey, J. (1982): "How We Think", Lexington, M. A.: heath.

Gardner, H. (1983): Frame of Mind. New York. Simon & Schuster.

Gardner, H. (1993): Multiple intelligences. New yourk: Basic Books.

Gardner, H. (1999): Intelligence Reframed: Multiple Intelligence for the 21st century New York: Basic Books.

Melrose R, E (1997): Examining the strengths of the learning – disable; Multiple intelligences theory growth paradigm, University of Scuthern. No. 9733105.

Miller. Curtis a (1995): "Improving in eighth grade students Master's field based Action Research Project. Saint Xavier University and iri/sky light.

Paul, Rechard, et al (1989): "Critical Thinking Hand Book K-3 A guide for Remodelling Leson Plans in Language Arts, Socialsludies and Science Rohnert Park calif" Center for critical thinking and moral critique, Sonoma stats university.

Schwert, Amy (2004): Using Theory MI to Enhance Science Education. The university, of Toledo.

Sousa, David A. (2001): How the brain learns. Reston, VA: National Association of Secondary school principals.

Sternberg, R. (2002): Cognitive Psychology. Allyn & Bacon.

Sternberg, Robert J. (1998): In search of the human mind. Second Edition, Fort worth, Philadalphia: Harcourt Brace college publishers.

Sternberg, Robert, J. & Williams, Wendy, Mendy M. (2002): Educational Psychology. Allyn & Bacon.

Zobisch, Paula J. (2005): The Theory of MI and critical thinking. Capella university. PHD.



الفكرة الصوفية ودورها في التغيير الاجتماعي (دراسة تربوية للخطاب الروائى لنجيب محفوظ)

د. حضان أهمد رخوان *

مقدمة:

يعتبر الأدب أحد المظاهر الرمزية للثقافة التي تكل عاملا هاما في إحداث التغيير الاجتماعي من خلال إحلال عوامل محفزة أو محركة للتغيير، وذلك بهدم المفاهيم والمعتندات والقيم المعوقة لحركة المجنمع، وبناء أساس فكري جديد يحدد أسملوب حياة المجتمع وسلوكيات أفراده لاتسموريا، إلا أن فاعلية الفكرة الأدبية مرهونة بشروط نفسية واجتماعية تتنوع بتنوع الزمان والمكان.

وبناء على ذلك، فإن التغيير الاجتماعي لا يمكن أن يتم في غياب التغيير الدالتي الدالتي الداخلي القائم أو الداخلي الفرد فهذا التغيير النفسى شرط في كل تغيير اجتماعى وذلك من خلال الثقافة بكل وسائطها بما فيها الأدب بوصفها منهاجا تربويا تغييريا يبث في النفس روح الفاعليك الروحية التي تؤدي إلى الفاعلية الاجتماعية.

ومن هذا المنطلق، يعتبر الأدب أحد آليات التغيير في المجتمع المعاصر، فصن خلال الفكرة أو الكلمة يتحرك ضمير الفرد وتستقر معانيها في قلبه وعقله لتحولـه إلـي إنسان ذي مبدأ ورسالة، فالكلمة يطلقها مفكر أو أديب يمكن أن تكـون يمكـن أن تكـون عاملا من العوامل الاجتماعية التي تحرك النفوس لتغيير الأوضاع وخاصة إذا قامت علي أساس ديني عقائدي، إلا أن ذلك يتوقف على فاعلية الفكرة أو صدقها. إذ أنـه باسـتقراء الحضارات نجد أن العقيدة الدينية هي المحرك الفاعل في التغييرات الإنسـانية الكبـري،

" أستاذ أصول التربية المساعد - كلية التربية - جامعة بنها.

المجلا الرابع عشر

ذلك أن الجانب الغيبى الذى يتمثل في علاقة الإنسان بالخالق، وما يرتبط به مسن نسسق قيمى هوالذي يمد المجتمع بالمبررات التي تحقق الإرادة الجماعية وتمكنه من أداء نشاطه المشترك للقيام بمهام الخلافة في الأرض وتحقيق العبودية الله في إطار شبكة قويسة مسن العلاقات الأجتماعية.

وباستقراء أدب نجيب محفوظ، نجد أنه قد استطاع أن يجمد من خلال العديد من شخصيات رواياته هذه الطاقة الروحية التي يكتسبها الإنسان من العقيدة وما يرتبط بها من قيم نتظم سلوكياته في إطار واقعه الإجتماعي وما يحنث فيه من تغيرات والمسيما فسي المرحلة الأخيرة من مسيرته الإبداعية، التي عبر فيها عن موضوعات فلسبغية عامة في ارتباطها بواقعها الاجتماعي، والتي استطاع خلالها أن يرصد أسلوب ومحتوى وسسرعة التغير في المجتمع المعاصر، وهذا ماعير عنه نجيب محفوظ عندما أشار إلى ذلك بقوله: "أن فن الرواية أصبح وسيلة قاصرة عن التعبير عن العصر، لأن الرواية التسى كنست أكتبها حتى الثلاثية هي الرواية بمعناها التقليدي، وهذا النوع من الروايسة لا يستقيم أمره إلا في مجتمع مستقر واضح الملامح لا يتعرض للتغيير في كل لحظة، فإذا كانست الروابة التقايدية تقوم على وصف المجتمع، فإن المجتمع وما يحدث فيه من تغييرات يؤدى بنا إلى ما يمكن أن نسميه بالأدب الفكرى، حيث الإيكون البطال ها الشاخص الخاص المحدود إذا صح هذا التعبير، وإنما البطل هنا هو الشخص العمام المذي همو الإنسان في قضاياه الكلية والرئيسية، وهذا الإنسان العام لا يصلح للرواية التسى تقوم على الوصف والسرد وإتما يصلح للقصة التي تقوم على التفكير والحوار وهو مايسمي " بالقصة الحوارية " التي تقوم على الاستخدام المكثف للرمزية وغلبة الحوار، فالعصر ياعث على التغيير في المضمون والشكل ". (نقلا عن: حسن: ١٩٩٩، ١٨٤)، وبتحليل الأحداث والمواقف الاجتماعية وديناميات العلاقات بين أبطال رواياته، نجد أنه قد استطاع عرض نماذج من السلوك تعكس الوعي الصوفي بما ينطوي عليه من ثراه نفسى يعكسس قيم العبودية والتقوي والإحسان، ولذا فإن أبطال العديد من رواياته صوفيون من منطلق البحث عن الحقيقة بمعناها الاجتماعي باعتبارها أداة التغيير في المجتمع، وبذلك يرفض محفوظ التصوف الذي يقيد العقل ويلغى الملكات، بل الذي يهتم بقضايا المجتمع، واذا فإن معظم شخصيات رواياته شخصيات متحديه ترفض الواقع وترغب في تغييره، والاسميما أن العلاقة بين التغيير الاجتماعي والتصوف علاقة وثيقة، ولكنها إن تركت تلقائيا قد تتخذ من المبادئ الإيجابية التي تدعم من قدرة الفرد على استيعاب الواقع وتغييره مفها، من المبادئ الإيجابية التي تدعم من قدرة الفرد على استيعاب الواقع وتغييره مفها، محاسبة النفس، والتحرر من عبودية الأشياء بإرادة حرة، وإنكار الذائت، والصدى المبادئ التسي القول والعمل، والصدر، والخشوع، ومحبة الغير والتوكل وغير ذلك من المبادئ المسادي التسي

وبناء على ذلك، يعتبر دراسة التصدوف فسى علاقتمه بالتغير الاجتماعي كما انعكس في أدب محفوظ، وإغضاعه للبحث والاستقصاء العلمى فسى المجال التربوى، ضرورة تحتمها ولقع المجتمع ومتغيراته، ولامسيماً مسع غيساب الدراسسات العلمية التي تناولت هذا الجانب في أدب نجيب محفوظ.

مشكلة الدراسة:

وفى ضوء ماسيق يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى السؤال الرئيسى التالى:

مادور الفكرة الصوفية فى تكوين الوعى بقيم التغيير الاجتماعي كما عكمها أدب تجيب

محفوظ ؟

ويتفرع من هذا السؤال العديد من الأسئلة الفرعية:

- ١- ما مفهوم التصوف في أدب نجيب محفوظ ؟
- ٧- ما الهدف من التصوف في أدبه، وما الأسس والمنطلقات التي يستند إليها؟
- ٣- ما علاقة الوعى الصوفي ومايرتبط به من نسق قيمى بقضايا التغيير فــى المجتمــع المحبري كما أبرزها أدب نجيب محفوظ؟
 - ٤- ما النسق القيمي الذي يعكس الوعي الصوفي في أدب نجيب محفوظ؟
- ماالدور النربوى للأدب عامة والقصة خاصة فـــى تكـــوين الـــوعى بقـــيم التغييـــر
 الاجتماعى؟
- ٦- ما الأسس والمبادئ التي يمكن أن نستند إليها في بناء إرادة التغيير لدى الفرد كما
 عكسها أدب نجيب محفوظ؟

مسلمات الدراسة:

في ضوء ما سبق فإن الدراسة الحالية تتطلق من مسلمتين أساسيتين:

- ا- يحتوى الأدب العربي المعاصر على عديد من الأدبسيات التى تجدد الفكرة الصوفية وتحللها تحليلا علميا دقيقا في علاقتها بالواقع الاجتماعي القائم وما يحدث فيسه أمسن تغيرات، ومنها كتابات نجيب محفوظ.
- ٢- تنطوى هــذه الكتابات على مجموعة من القيم يمكن أن تشكل نسقا لوضـــع صــنهج نربوي تغيرى لبث إرادة التغيير لدى الفردبهحيث يصبح عــاملا محركــا لإحــداث التغيير الاجتماعى.

اهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية الكشف عن:

- ١- مفهوم التصوف في كتابات نجيب محفوظ لتحديد أسسه ومنطلقاتسه، خصائصسه،
 أهدافسه، أساليبه، المراحل التي مر بها خلال مسيرته الإبداعية.
- ٢- الرؤية الصوفية عند محفوظ في علاقتها بقضابا المجــتمع المصرى خلال المراحــل
 التاريخية التي مر بها.
 - ٣- دور الفكرة الصوفية في تكوين الوعي كأساس لإحداث التغيير الاجتماعي.
 - ٤- نسق القيم الذي يعكس الوعى الصوفى في أدب نجيب محفوظ.
- الدور التربوي للأدب عامة، والقصة خاصة مع التركيز على أدب محفوظ وما ينطوى عليه من أمس ومبادئ بمكن أن نستند إليها في بناء إرادة التغيير لدى الفرد.

اهمية الدراسة:

لتحديد أهمية الدراسة لابد من التركيز على عدة نقاط على درجة كبيرة من الأهمية، حيث أنها تعكس أهمية موضوع الدراسة:

١- القصة ودورها في التغيير الذاتي للفرد

تعد القصة مدخلا وظيفيا وفعالا للنمو المعرفي للفرد، فأسلوب الحوار القصصي للأديب بساعد على الإرتقاء بالقدرات اللغوية للفرد، ودقة الفهم لقواعد الحديث بما يمكنسه من التعبير عن ذاته وأفكاره وحمن الأداء والتواصل مع الأخسرين، وتعتبر الكلمسة أداة المشاركة الوجدانية والفكرية، بين الكاتب والقسارئ والسسامع المجلد الرابع عشر

فتؤثر تأثيرا بالغا وتساعد على توصيل أفكار الكاتب لتحقيق هدفه من القصة مستغلا ذلك الميل الطبيعي للإنسان في قراءة القصة وسماعها وتمثيل ما فيها من أحداث والتأثر بها بما يساعد على تغيير سلوك الفرد. (عبد المجيد: د.ت، ١٢)، كما أن الخبرات التي يمـر بها الفرد من خال القصة بكل عناصرها من زمان ومكان وأحداث وموضوعات وشخصيات ونتائج الأحداث وعرض للمشكلة وحلها بما تنطوى عليسه مسن أسسساليب وأفكار ودلالات ومعانى تثير قدرات الإبداع والخيال لدى الفرد. إذ تشير نتائج الدراسات والأبحاث إلى دور الخيال في تتمية التفكير التأملي وبعض قدرات التفكيـــر الابتكــــاري (طلاقة، مرونة، أصالة) (خيري، ٢٠٠٠)، بالإضافة إلى عمليت التعميم والتمييز. فالخبرات التي يمر بها الفرد من خلال القصة تساعده على فهم المعاثي المجردة وإدراكها، كما أنها تزيد من القدرة على الاستبصار والحدس لدي الفرد، والتوصيل لحلول مبتكرة أما يعترضه من مشكلات تتحدى تفكيره. وإتاحة فرص التفاعل الاجتماعي بإدراك تفاصيل سلوك الآخرين وأفكارهم ومشاعرهم، ولا سيما أن الأعمال الأدبية لنجيب محفوظ تجسد "تماذج بشرية "لها دلالاتها الخاصة من حيث انتماؤها الطبقي أو إتجاهها الفكرى أو دلالاتها السياسية. (حسن: مرجع سابق، ٢٤).

ومن ناحية أخرى أكد العديد من الدراسات دور القصة في تتمية بعض مهارات التذوق الأدبى من قدرة على تحديد الفكرة الرئيسية في النص والتي تعكس فكرة الأدبسب وأحاسيسه بالإضافة إلى استخراج الأفكار العامة والجزئية في النص والترابط بين أجزاؤه (عبد الخائق، ٢٠٠١)، أو تمثل الحركة النفسية في العمل الأدبى وبيان سر الجمال فسي التركيب أو الصورة مع الاحساس بقيمة الكلمة التعبيرية في النص الأدبى بالاضافة إلى استنباط القيم والاتجامات التي يتضمنها (سالم ١٩٩٨)علاوة على تتمية مهارات التحليل

المجلد الرابع عشر

وما برنبط بها من مهارات الفهم والنقد والحكم. (عسوض: ١٩٩٢)، إلا أن تتمية هذه المهارات يتطلب توافر عدة مقومات ومعاييرفي النص الأدبي سواء مقومات فكريسة أو عاطفية أو خيالية أو موسيقية أو أسلوبية علاوة على المعايير الخاصة بالألوهية وبحقيقة الكون وحقيقة الحياة وحقيقة الإنسان أي المعايير المرتبطة بالمضمون أو المحتوى أو البناء الفني (عويس: ٩٩٥). والتي غالبا ما انعكست في أدب محفوظ، إلا أن العديد من الدراسات التي أجريت من السبعينيات وحتى بدايات القرن الولحد والعشرين أشارت إلى خلو منهج الأدب في المرحلة الثانوية منها مما أدى إلى عدم تمكن الطلاب من التذوق الأدبي ومهاراته كما اشارت دراسة كل من (طعيمة: ١٩٧١)، (عجير: ٩٨٥)، (عسر: ١٩٩١)، (هنداوى: ٩٩٥)، (حسافظ ١٩٩٧). بالإضافة إلى ضمعن مستوى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في مهارات القصة القصيرة (شسعيان: مستوى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في مهارات القصة القصيرة (شسعيان:

٢- أن الأدب الروائي يشكل جنزءا لا يتجنزاً من التراث الفكرى والثقافي للمجتمع.

ومن ناحبة أخرى، تعتبر الأعمال الأدبية والرواتية جزءا من التسرات الفكرى والثقافي للمجتمع، وبذلك يمكن رصد الإتجاهات الفكرية التي تتبناها ونقدها ودراسستها وتحليلها وتفسيرها خلال الفترات الزمنية لإتتاجها، وفسى إطسار الظسروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي خضعت لها، فالعمل الروائي في يد الفنان الأمين يعتبر خيسر مرآة للعصر . إذ ربطت العديد من الدراسات الأعمال الفنية فعليا بالسياق التقسافي السذي أنتجت فيه. فقد أشار فيكو vico إلى أن الإنتاج الفني يعبر عن ثقافة المائدة في المجتمسع بما في ذلك أعرافها وعادتها وتقاليدها ولعثها ومعتقداتها الدينية أكثر من كوئه يعبر عسن

روية ذاتية فردية الأعمال الأدبية التي تبدو كأنها من إنتاج عبقرية فردية كانت منتجات تعبر عن الثقافة الشعبية في حينها. كما أكنت ذلك نتاتج الدراسات النسي أجرتها في فرنسا مدام دي ستيل Madame de Stael عن الأدب والعوامل المؤثرة فيه كالسدين والنظام القانوني وعادات وثقافات معينه. أما هيبوليت تين Hippolyte Taine مؤسسس سوسيولوجيا الأدب المحديثة فعد حاول دراسة الأعمال الفنية باعتبارها ترجمسة للعادات المعاصرة وتعبيرا عن نوع معين من التفكير كذلك ميطر نفس أساوب المعالجسة في المانيا، من خلال الفيلسوف هيردر J.G.Hender الذي ركز على دراسة الفن في سابقة الثقافي، في محاولة لتفسير الماذا تزدهر بعض أنواع الفن في سياقات تقافية معينه دون غيرها. (إنفليز، هفسون: ٢٠٠٧ ٤٤، وإذا تتبعنا أعمال محفوظ نجداً أنها بانور إلما الملاقات القومي والاجتماعي والفكري خلال الفترة منذ بداية القرن إلى الأن: الملاقات الاجتماعية النامية، النوازع الإنسانية عوامل الوراثة، النفوس التسي تشكها المطاقات الاجتماعية النامية، النوازع الإنسانية عوامل الوراثة، النفوس التسي تشكها الطروف البيئية، والأوضاع الاجتماعية. (جيريل: ٢٠٠١)؛

٣- الاتجاه الصوفي في الإبداع الأدبى

تشير الدراسات إلى أن الفكرة الصوفية تمثل اتجاها حاضرا وقويا في الإبسداع الأدبى في كل آداب العالم في القرن العشرين، حيث تعكس قوة التأثير التي يمارسها الدين على الإنسان- فالدين يعتبر عنصرا أساسيا في الإبداع الأدبى وفقا لعقائد الكتاب ومسدى القرابها أو ابتعادهم عن الدين بمفهومه الإلهى الخالص، حتى الكاتب الذي يرفض الدين بالكامل مثل البرتغالي تعرميه معارا ملجى (نوبل في الآداب ١٩٩٧) تشغله القضايا الدينية في كثير مر أعماله، ويمكن رصد هذا الإتجاه في أعمال مبدعينا مثسل جبران خليسل جبران ومحد دحسن اسماعيل وصلاح عبد الصبور ونجيب محفوظ، إذ بدا هذا الإتجاء

واضحا في أصداء السيرة الذاتيه لنحرب محفوظ أو العديد من أعماله الأخرى مثل العائش في الحقيقة، ورحلات بن بطوطة، والحرافيش وأو لاد حارتنا... الخ. وهذا بدوره يسئلزم دراسة الإبداع الأدبي كنص عند محفوظ ارصد هذا الإثباء الصوفي الواعي بآليات ورؤى مثباينة في إطار ثقافة المجتمع. المصرى بغناته المختلفة، باعتباره يعكس الجانب الوجداني كأحد جوانب النجربة الإنسانية المتعددة والتعبير عنها في إطار بنيسة متفردة وأسلوب متميز ذات آلية وخصوصية في التعبير الإنساني تعكس رؤية مينافيزيقية المعالم، وبالتسالي يصبح الإبداع عملية أنطولوجية لقراءة السذات. بحثسا عسن الحقيقة وهذا يسذكرنا الوجود الذي يرى "أن الحقيقة محجوبة عنا بفعل الوجود الزائف، بينما الوجود الحقيقية واضحة".

و لاشك أن هذه المعالجة الفلسفية العميقة في أدب محفوظ، والتسي تعتصد على تحليل العالم الداخلي للفرد كجزء من التصوير الواقعي للشخصية في علاقتها بالبيئة التي عايشتها بطابعها المحلي الخاص تعكس ادراكا جديدا للعملية الإبداعية الذاتية أشارت إليه نتائج الدراسات التربوية والنفسية وهو" أن الشعور الإنساني ليس مجرد رد فعل للواقسع الاجتماعي، ولكنه أيضا إدراك ذاتي لأعماق النفس البشرية مما يؤثر في أفعال الإنسان وخبراته الواعية".

ومن ثم يعتبر الإبداع عند محفوظ تعبيرا عن تطور الوعى بالذات (الاسستبصار الداخلي) من ناحية، وبالعالم من خلال مواقف مجردة من ناحية أخرى، بما يسؤدى إلسى تغيير الإدراك الحسى للعالم والإرتقاء بالوجدان بما يؤدى إلى الفاعلية الروحية التي تعتبر العالم الأساسي في التغيير الاجتماعي، ولاسيما أن الفكرة الدينية توجد الرابطسة التسي

تجعل عالم الأشخاص بتحرك وفق المحددات التي رسمها عالم الأفكار بوساس من عالم الأشياء، كما يرى الله بن نبي". (نقلا عن: المعددات ١٩٩٦).

٤- تأثير أدب محفوظ وانتشاره محليا واقليميا وعالميا.

عند أعمال نجيب محفوظ من أكثر الأعمال انتشارا على المستوى المحلسي والإقليمي والعالمي، بما يحدث تأثيرا في الوجدان الجمعي، ويرجع ذلك إلى:

أ- يعتبر محفوظ من أكثر الأدباء الذى انكبت على أعماله السيينما المصرية إذ برز السبح الكاتب في ١٣ فيلما مصريا في الفقرة من عام ١٩٤٧ إلى عام ١٩٨٩ ،من فيلم "المنتقم" إخراج صلاح أبو سيف، إلى فيلم "قلب الليل" إخراج عاطف الطيب، (قريد: ١٩٩٩ ، ٤٧). وهمـذا بدوره ساعد على التعريف بالكاتب وانتشار أفكاره بما تنطوى عليه من قضايا في مجتمع ترتفع فيه معدلات الأمية الأبجدية والثقافية والفكرية، حيث يفضل الغالبية العظمى الصوت والصورة المرتبة علـى الكلمـة المطبوعـة، وتخضع لتأثير الفيلم السينمائي بما لديه من إمكانات للإبهار والتأثير والإقناع، وقـد أشار محفوظ إلى ذلك بقوله: " لقد نقلت السينما أعمـالي مـن بضـعة آلاف إلـي ممهور السينما، وهو يصل إلى الملابين... وهذا جميل لا أنكره للسينما". (جيثريل: مرجع سابق، ١٩٠٤).

ب- قدرة محفوظ على أن يجعل من اللغة أداة لاغاية في ذاتها فأضاف بذلك فكرا إلى أدب، وذلك باختيار أصل من أصول الفطرة البشرية - في قوتها أو ضمعفها - (أي يعكس خصائص العقل الإنساني في إحدى نواحيه) ثم دقة التعبير عسه وصمدق النصوير و التحليل، مجمدا الأفكار عامة في صورة جزئية أو فردية، وهذا وحده كفيل

لأى عمل فكرى أو أدبى أو فنى بأن بجاوز حدود الاقليمية إلى حيث الإنسانية كلها، مع احتفاظه بكل خصائص الإقليم. (محمود: ١٩٨١، ١٩٨٨).

- ج- تتميز معالجات محفوظ الروائية برؤى فلسفية شمولية تعكس تصوراته للعالم الذى نعيش فيه، ولم تقتصر على قضايا جزئية أوفر عية، إذ ركزت على التغيير الجسدرى الذى يعيد تنظيم تركيبة المجتمع من الأساس. وبذلك تمثل أعماله نقلة نوعية بالنسبة لأعمال جيل الرواد، مثل هيكل وطه حسسين والحكيم. (السكوت: ٧٠٠٧، ٤٥)، ولاسيما أن انعدام النظرة الفلسفية في مجال الأدب عند أغلب منشئيه ومتلفيه على السواء حالت دون تقدم الأدب، هذه النظرة الفلسفية التي تقوم على دراسات متكاملة لعناصر الأدب والفن وعلاقات الفنون بعضها ببعض، ووسائل كل منها في التعبير. وصلة كل منها بالمجتمع والعصر ونفسية المتلقى. (جبريل: مرجع معابق، ٤٠٢).
- د- ترجمة معظم أعمال نجبب محفوظ إلى تسلات وثلاثين لفسة مثل الإنجليزيسة، والأسبانية، والهولندية، والإيطالية واليونانية والبرتغالية، والدنمركيسة، والنرويجيسة والسويدية، والفنلندية والفرنسية، والألمانية، بجانب اللغة الأيسلندية، والقاز لخسستانية وحتى لغة أهالى جزيرة فيرو الإسكندافية. (سرور: ١٩٠٢٠٠٧)

منعم الدراسة:

استنت الدراسة إلى المنهج الفلسفى التحليلي، باعتباره الأكثر ملاءمة الطبيعة الدراسة ومحققا لأغراضهاءمن حيث التحديد الدقيق لمفهوم النصوف بأبعاده المختلفة وما ينطوى عليه من دلالات، وذلك في علاقته بالواقع الاجتماعي والثقافي للمجتمع المصرى وما يرتبط به من تعييرات خلال المراحل التاريخية المختلفة، كما انعكمت في أدب نجيب محفوظ، وذلك وقا للاجراءات التالية:

۸Y

- ١ تحديد رؤية محفوظ للتصوف والفرق بينه وبين التصوف كالسفة ذوقية مع رصد أسمه ومنطلقاته وخصائصه وأهدافه وأساليه.
- ٢- رصد العلاقة بين الوعى الصوفى ودوره فى التغيير الاجتماعى خالال المراحل
 التاريخية المختلفة.
- ٣- وضع إطار لنسق قيمي يمكن أن نستند إليه لبناء إرادة التغيير لدى الفرد، من خــــلال
 رصد نماذج من السلوك ذات أهداف وقيم تعكس الوعى الصوفى كأساس للتغيير في
 المجتمع الإنساني.
- ٤- التعرف على الدور التربوى للأدب عامة والقصة خاصة في تكوين السوعى بقسيم التغيير الاجتماعي، مع التركيز على أدب نجيب محفوظ، وما ينطوى عليه من أسس ومبادئ يمكن أن نستند إليها في تكوين إرادة التغيير لدى الفرد.

أدوات الدراسة:

استعانت الباحثة في عملية التفسير والتحليل الفلسفي بالعديد من المصادر:

- ١- الأعمال الإبداعية والروائية التي تعكس تطور نجيب محفوظ الفنى والفكرى وخاصة الأعمال التي انطوت على نماذج مسن العملوك ذات أهداف وقيم تعكس السسوعى الصوفى فسى ارتباطه بقضايا المجتمع المصرى خلال المراحل التاريخية المختلفة.
- ٢- الدراسات العلمية والكتابات التي تناولت الملامح القكرية لنجيب محفوظ ورؤيت.
 الذهنية للعالم من حوله، والاتجاهات التي تأثر بها.
- الكتابات والدراسات النقدية التي ركزت على تحليل ونقد أعماله الإبداعية بأبعادها
 المختلفة من خلال عملية تفكيك نصية ودلالية للبناء الروائي.

اللقاءات والحوارات التى تناولت الخلفية الثقافية لنجيب محفوظ كدارس ومتابع دءوب
 ومتعمق للفكر الفلسفى والمذهبى وعلم النفس بكل فروعه.

مصطلحات الدراسة:

التصوف: لقد تباين مفهوم التصوف بتعدد مدارسه، ولكن هذا التباين لا يعكس تمايزا
 في المفهوم بقدر ما يعكس اختلافا في الإحاطة بأطراف الحقيقة، فهناك عدة آراء:

الأول: أن يكون الصوفى منسوبا إلى لبس الصوف.

الثاني:أن يكون الصوفى منسوبا لأهل الصفة الذين كانوا على عهد رســول الله، لمشابهتهم لياهم في الانقطاع إلى الله.

الثالث: أن يكون الأسم مشنقا من الصفاء، نسبة إلى صفاء نفوسهم.

ولكن مهما اختلفت التعريفات، إلا أنها تلتقى عند رئبة من التزكى والتقوى عنن طريق الهجرة إلى الله، وبذلك اجتمعت كلمة الناطقين فى هذا العلم على "أن التصوف هو الخلق ". ويشير أبو بكر الكتائي إلى هذا المعنى بقدوله" أن التصوف خلق. فمن زاد عليك في الخلق فقد زاد عليك لى الصفاء". (المعابح: ١٩٩١، ٢٤-٣٤).

فالتصوف هو امتثال الأمر ولجنتاب النهى فى الظاهر والباطن من حيث برضى لا من حيث ترضى. (حمدى: ٠٠٠٠، ٥٠) وهذا ما تأخذ به الدراسة الحالية.

٧- التغيير الاجتماعى: يشير المصطلح إلى كافة أشكال التحول الجزئية أو الكلية التي تطرأ على البناء الاجتماعى /الثقافي لمجتمع من المجتمعات وتحدث عبر سلسلة متصلة من العمليات المستمرة عبر الزمن، ويكون لها نتاتج بعيدة المسدى سر المستويّات المختلفة للبناء الاجتماعي. (زايد، علام: ٢١٠٠، ٢١).

المجلد الرابع عشر

الموقع الفكرى لنجيب محفوظ:

يعتبر نجب محفوظ إحدى علامات الفن الروائي الحديث، إذ ف تح الباب أمام المبدعين والنقاد والقراء إلى دخول عالم الرواية بالنقد أو بالتأريخ أو بالتنظير فاعطى للرواية بذلك قصب السبق والريادة على كل الأنواع الأدبية الأخرى، حتى أجمع النقاد والكتاب على "أننا في زمن الرواية ".

ولد نجيب محفوظ في ١٩٣١/١٢/١١ م بالقاهرة، حصل على ليسانس الآداب قسم الفلسفة من جامعة القاهرة عام ١٩٣٤م، وكان تلميذا مقربا لأحد علماء الإسلام الكبار وهو الشيخ مصطفى عبد الرازق، إذ سجل الماجمتير تحت إشرافه تحت عنوان "الجمال في الإسلام"، وذلك عندما كان ينوى أن يواصل در استه العليا، وقد حصد العديد مسن الأوسمة والجوائز منها وسام الاستحقاق مسن الدرجة الأولى عام ١٩٦٩م، بالإضافة إلى جائزة الدولة التقديرية في الإداب، وجائزة الدولة التقديرية في الإداب، وجائزة الدولة التقديرية في الإداب، وجائزة والفرنسية والألمانية والروسية واليوغسلافية والإيطالية. (الدراسسات الإعلامية: ع/٧٧، ٩) ويذلك استطاع أن يتخطى بأدبه حدود المحلية إلى العالمية، يعدل كان الأدب العربي في نظر بعض المستشرقين مجرد وثائق اجتماعية تزود الباحث الغربي بمعلومات عن العادلت والتقاليد العربية المجتمع العربي.

أصدر محفوظ أول رواية له وهي "عبث الأقدار" عام ١٩٣٤، إلا أنه استطاع خلال مسيرته الإبداعية أن ينقل الرواية العربية إلى مرحلة البناء الروائسي المحكم المتكامل الأركان سواء في مجال الرواية الاجتماعية التي ترصد حركمة المجتمع بخصوصميته الثقافية، ومحليته الشديدة، أو في مجال الرواية الرواية المرحلة الأخسيرة حيث العالم المجلد الرابع عشر

الداخلى للشخصية بكل صراعاتها مع نوازعها الداخلية المتناقضة ومحاولاتها الدائبسة للوصول إلى التوازن الداخلى من خلال البحث عن حالة من التوافق مع عناصر الكون الأكثر شمولا وشفافية من الواقع المعاش، وذلك بطرح الأسئلة الكبرى حول معنى الحياة والموت والخير والشر والوجود.

وبذلك لا يعتبر محفوظ رائد الرواية الواقعية فحسب، بل استطاع التحسرر مسن الإطار الاجتماعى الواقعى، ليجوب آفاقا أرحب سواء على مستوى التجريب في الشكل الروائي أو الموضوع في ذات الوقت ممزجا الواقع بالرمز، متخذاً من الخلفية الاجتماعية إطارا رمزيا تلوصول للمعاني الكلية التي لا تقتصر على واقع اجتماعي بعينه أو ظروف زمائية بعينها. (سرحان: ١٩٩٤، ٧٧-٣١).

والقارئ لأدب محفوظ يكتشف أنه متأثر أشد التأثر بالأمساوب القرآني، فقد قراً نجيب محفوظ القرآن وفهمه وتذوقه وانعكس على أساويه، عسلاوة على إصدراره على أن يكتب الحوارفي كل رواياته باللغبة للعربية الفصحي (لغسة القرآن) ورفض رفضيا تاما الكتابة بالعامية، مما ساعد على الحفاظ على هذه اللغة على مسر العصسور والأجيال. وبذلك قدم للإسلام خدمة كبرى بصورة غير مباشرة، ونحن نعرف من خلال قراهاتنا لتاريخ الأداب العالمية أن الأديب الانجليسيزي "قد اتخذ اللغسة الإنجليزية الدارجة لغة مصرحياته، فكان ذلك من أقرى الأسباب لانهيار اللغة الإنطالية العاميسة وهذا ما حدث للغة الإيطالية عندما اتخذ الأديب الإيطالي "دانتي" اللغة الإيطالية العاميسة اليكتب بها ملحمتها نشهيرة "الجحيم" فانهارت اللغة الإيطالية (النقاش: ١٩٩٤، ١٩٤٣)

والمستقرئ لأدب محفوظ بجد استيعابا شاملا للمكانة التي يحتلها القرآن الكسريم في الواقع للمصرى. كتاب مقدس يبجله ويحترمه بشر لايمتون إلى القداسة بصلة، ولكنهم

⁴¹

في مواجيته يتبهون ويعرفون قواعد التعامل التي يمليها العرف الاجتماعي الموروث والمكتسب. حتى استغلال القرآن واستثماره لأهداف ومصالح شخصية يكشف عن خطورة تأثيره في الحياة الاجتماعية. وقد استخدم محفوظ مالا يقل عن سبع وخمسين سورة من سور القرآن الكريم في عالمه؛ كما أشارت لحدى الدراسات التي أسرزت كيفيسة تعامسل شخصياته معها، وكيفية تأثر الأحداث بها، وأسلوب تواصله معها بشكل مباشر أم غير مباشر. (بيومى: ١٩٩٩، ١١،١١). وقد استطاع محفوظ أن يبلور رؤيته التي بثها فسى أعماله ويقدمها لنا في صور فكرية شديدة التركيز، ضمنها مقطوعات أصداء سسيرته، إذ وضع في مقطوعة "المطر" رؤيته للحب، ووضع في مقطوعة "رثاء" رؤيته للعلاقة بين الإنسان والحياة، ووضع في مقطوعة "دعاء" رؤيته لتطلع الإنسان السدائم السي الشورة والتغيير، ووضع في مقطوعة "العدل" رؤيته للعلاقة بين السدين والعلسم، ووضعه فسي مقطوعات "المرح" و"وجه من الماضي" و"الطرب" و"المرشد" و"البائعة" واذكاء الجسد" و" سيدتي الحقيقة" رؤيته للمكونات الشخصية والذهنية والفكرية المبكرة لشخصيته، البــراءة وأحلام اليقظة،والمثل العليا، والحدس والبصيرة، وما وراء الطبيعة، ووضع في مقطوعتي الشق الطريق" و"الإختيار" رؤيته للكيفية التي اختار بها دوره في الحياة، ووضمع فسي مقطوعات البلياردو" واليلي" والذكرى " رؤيته لقيم المجتمع المدنى السلبية والإيجابية، جكم الفرد والحرية والديمقراطية ووضع في مقطوعة "سر الرجل" رؤيته لواجب المفكسر إزاء مجتمعه. (زين الدين: ٢٠٠١).

تـــاثير المنـــاخ الادبـــى المعاصــر (عصــر العولمـــة) علـــى البنيـــة الإبداعية لدى محفوظ

كان نجيب محفوظ يدرك حدود دوره فأثر ألا يخرج عنه، فقد كان واعيا لفكــرة المركزية العالمية (العولمة) وتحولاتها، ولذلك جاء رد فعله الأدبى على النقيض، بشــكل المركزية العالمية عشر

متعمد، إذ كان يدرك منذ فترة مبكرة أنه يسعى إلى التأصيل فانصرت عن التطورات في الرواية الجديدة في (الثلاثية)، فكان الوعى النقدى لديه يعى أن هذا الأسلوب من التمثيل المحتمع والحياة قد تجاوزته الرواية العالمية لكنه كان يكتب بلغة مازال جمدها يحتاج إلى إن يتشكل في هذا الإطار، مع أن الإطار العالمي قد تجاوزه. وبذلك جاءت استجابته رد فعل وليس تمثلا أو تعاصرا مع ما يحدث حولنا. (عبد الغني: ٢٠٠٨، ٢٨)، المسألة في الفن في رأيه ليست مسألة جديد أو قديم، بل في الوظيفة التي يؤديها في تعميق الحياة البشرية بوجه عام (جبريل: مرجع سابق، ٩٩)، إلا أن أدب محفوظ يتميز بالثراء والنَّذُوع، فرغم تميزه بأسلوب خاص في الكتابة والتسأليف، إلا أن المضمون ومسرح أحداث رواياته اختلف من رواية إلى أخسري. (إسراهيم: ٢٠٠٢م، ص٩٩). إذ أصدر محفوظ ٥٢ كتابا منهم ١٥ مجموعة قصصية و٣٧ رواية، أنتج منها عشرات الأفلام السنيمانية والمسرحيات والمسلسلات التلفزيونية، بالإضافة إلى عدة كتابات أملاهما عمن حياته وتأملاته إلى مريديه من النقاد والكتاب. (خشبة: ٢٠٠٠، ٢٤٩). وربما يرجع هـذا الثراء والنتوع في إنتاجه الأدبي إلى قدرته على منابعة هدف معين وتخطى أي مشكنتات، · أو معوقات تثيرها المواقف الخارجية أو التي تحدث نتيجة التغير في مضمون الهمدف بأسلوب يتسم بالمرونة. وقد أبرز نتائج هذه القدرة بل وتحليلها وقياسها عند من البحــوث المصرية، (حنورة: ١٩٧٣).

إولا: رؤية نجيب محفوظ للتصوف كما انعكست في رواياته.

باستقراء النصوص في أدب محفوظ ومحاولة استبطانها، نجد أن العديد مسن أبطال رواياته صوفيون من منطلق البحث عن الحقيقة، غير أن هذا التصوف ينطلق فسى الأساس من منطلق الفكر وليس من منطلق اليقين. وبذلك يتفق مع التصوف السنى القائم على العقل ويتسقى مع الإدراك الواعى حيث لا يفقد إحساسه بالزمان أو المكان.

ويرى محفوظ أنه ليس متصوفا وإنما عاشقا للتصوف، إذ يعتبر أن هناك فارقط بين الحالتين، وهو فارق يتحدد بالحد الفاصل بين الواقع والخيال، بين القضايا الاجتماعية الملحة وبين القضايا الذهنية المجردة. ولذلك عبر عن الفكرة الصوفية كتجربة إنسسانية وسلوك وممارسة حياتية بين البشر، لا مجرد عبارات لفظية مجردة. وكذلك كان دخسول الغزالي للي التصوف دخول المحب العاشق، لا دخول الفاحص الناقد، فلم ينظر إلى علوم الصوفية وتراثهم بعين النقد التي نظر بها إلى علوم الملاسفة والمتكلمين والباطنيسة، بسل بعين الرضا والحب. إلا أنه رفض تصوف أهل الحلول والاتحاد ولم يقبل إلا التصسوف الملئي القائم على الكتاب والمنة واجتهد أن يستدل على كل فكرة أو خلق أو سلوك أو حال بالقرضاوي: ١٩٩١، ١٩٩٠، ١٢١٠١٠).

وبذلك يتفق محفوظ في رؤيتة مع ما ذكره الغرالى في "المنقذ من الضلال" في أن الصوفية فرقة من الفرق الطالبة للحق، وأن التصوف في حقيقته سلوك عملسي وخلسق وآداب نراعي في كُلُ لحظة وطرفة، وحسن أدب الظاهر عنوان حسن أدب الباطن كما جاء في الحديث النبوى عن أبي هريرة عن رسول الله صلى الله عليه وملم قال "لو خشع قلبه لخشعت جوارحه". (المصدر: المطالب العاليه، المحدث: ايسن حجر العسقلاتي، المهدد"). (التفتاراتي: مرجع سابق، ٢١).

ولكن قد يثار هذا تصاول هام: كيف يلتقى العقل والنقل والذوقي معا؟

يؤكد الغزالي" أن العقل أساس الشريعة، والشريعة هي أساس التصوف، فإن لسم يكن شرع لم يكن تصوف، فمنى العقل وعلى

⁻⁻⁻⁻

الذوق معا، وليس معنى قولنا أن الذوق منهج من مناهج المعرفة أننا ننكر دور العقل، والمنهج السليم هو أننا نأخذ بالنقل والعقل والذوق معا". (المعايح ١: مرجع سابق، ٣٤).

وهذا بدوره يؤكد، أن النزعة الصوفية ماثلة في تجربة محفوظ في أكثر مسن موضع وأكثر من مرحلة، ولكن الاختلاف بنشأ في حكمنا عليها وتقسيرها، إذ انعكسبت الملامح الصوفية في الشخصية الروائية وفي تشكيل الحدث الروائي، وفي الرؤية الصوفية وعناصرها وفي تشكيل المحان والزمان الروائيين، بل وفي اللغة الصوفية وفي التشكيل الروائي، إلا أنه استطاع أن يبلور رؤيته المتصوف في مقال له بعنسوان "فكرة الله فسي الفاسفة" بقوله: "يوجد سبيل آخر للإهتداء إلى الله، وهو التصوف، والحال هنا بختلف عما أسلفنا وصغه في عرض وجهتي نظر الفلسفة وعلم الاجتماع، فالله هنا ليس فكرة مجردة بسيطة نبلغها بالمعطق والفكر ولا هو فكرة مركبة يهدى إليها استقراء أحوال المجتمعات البشرية، ولكنه ماهية عليا حافلة بالحياة نشعر بها في أعماق نفوسنا، ونسعد بهذا الشعور بعد جهد جهيد تتكلفه النفس في التأمل والتسامي". (نقلا عن: جبريل: ٢٠٠٦، ٢٠٢٣).

ولكن يمكن أن نلخص موقف محفوظ من التصوف في أنه (رؤية) وليس فلمسفة بل أنه لم بحاول أن يستفيد من تجربته الفلمسفية التأملية لتكون أساسا لتجربة عقليسة، كما أنه لم يحاول أن يستسفيد من التجربة الروحية لتكون أساسا لنظرية ميتافيزيقية فسي طبيعة الوجود. (عبد الغني: مرجع سابق، ١٣١).

الفرق بين رؤية محفوظ للتصوف وبين التصوف كفلسفة ذوقية.

لا يركز محفوظ على التجربة الصوفية من حيث هي حال أى باعتبارها مرتبسة روحيّة بنصل فيها العبد بربه أو يتصل فيها المتناهي باللامتنساهي. وذلك مين أجل الوصول إلى الحقيقة، والتي تتمثل في مصطلح الإرادة (جوهر الالوهية) والسذى يعنسي المجلد الرابع عشر

النزوع لا الإختيار أو الفناء في الله كما هي عند الذوقيين مثل (البسطامي) و (الحسلاج) و(ابن عربي). وإنما نجد في نزعة محفوظ الصوفية لونا من ألوان الحب الذوقي الشفاف دون التخلي عن العقل. وقد تجسدت هذه النزعة في تأثره الشديد بهذا العالم الصسوفي الرقراق للشاعر الفارسي الصوفي "حافظ الشميرازي"، وقد استفاد من هذه التجربة في تعميق رؤيته الفكرية والفنية في أعماله الأدبية خلال محاولاته للبحث عن الحقيقة والتسى تجسدها القيم الإنسانية في رأيه، أي الحقيقة بمعناها العقلي المجرد، لا بمعناها اللامتناهي. والدليل على ذلك، أن كل من يدرس أدب نجيب محفوظ دراسة منصفة واعية يلاحظ أن محفوظ في أدبه إنما يدعو إلى قيم ومبادئ جوهرية هـي نفسها المبادئ والقيم الاجتماعية، الحرية، العلم، المعرفة، الإيمان بالقضاء والقدرالخ. إذ أن البحث عن القيم الإنسانية في رأيه إنما يمثل الحقيقة في هذا الوجود اللانهائي الدي يحتساج إلسي (الوعي) لا (التغييب)، وبذلك يرفض محفوظ التصوف الذي يقيد العقول ويلغى الملكات، بل الذي يهتم بقضايا المجتمع ويتصدى لمشكلاته، أي أن موقفه يمثل وعيا يحمــل فــي الأساس موقفا نقديا. (المرجع السايق: ١٣١، ١٣٥). ŧ

العدف من التصوف عند نجيب محفوظ

إن الهدف من التصوف عند محفوظ بتمثل فى "البحث عن الحقيقة" وبذلك يتفق مع هدف "التصوف السنى" الذى نجده لدى كثير من أقطابه فى القرن الرابع الهجرى كالمهروى" و"النووى"، والحقيقة فى رأيه طريقها العلم والمعرفة باعتبارهما أداتا التغيير فى المجتمع. وقد بلور محفوظ هذا الهدف بوضوح فى إحدى روايات بقول :"...أهسا الشوق للحقيقة فلا ترسموا له حدا ". (العرابيا) . (سرور: مرجع سابق، ٣٠٠).

19-p

إهم سمات التصوف في أدب محفوظ

من أهم سمات التصوف التي يمكن رصدها في القطاع الواعي من أدب محفوظ، والتي ثانقي مع القطاع الواعي في التصوف السني:

- البحث عن الحقيقة، ذلك أن أبطال معظم رواياته صوفيون من منطلق الفكروايس
 من منطلق اليقين.
- ٢- النمسك (بالإرادة) أى إرادة الحق، ولذلك فإن العدالة تمثل محورا أساسيا فى معظم اعماله الإبداعية. بل إنه يرى أن الإرادة لانتفصل عن الإيمان، وقد عبر عن ذلك بقوله: "الإيمان إرادة لا عأم" {السكرية} (عبد الغنى: مرجع السابق: ١٣٤).
- ٣- الإلتزام بالقيم الإيجابية: التى تقوم على السوعى والإدراك. فالغايسة مسن الطريسة
 الصوفى واحدة، وهي غاية خلقية تتمثل في إنكار الذات والصدق في القول والممسل
 والصبر والخشوع ومحبة الغيروالتوكل وغير ذلك من الفضسائل النسى دعسا إليهسا
 الإسلام (التفتازاتي: مرجع سابق، ٨). وإذلك طالما أكد محفوظ في أعماله على:
- "إن أى مجتمع لا يقوم إلا على أساس من الأخلاق" {سيدى جابر} (سرور: مرجــع سابق، ١٣٣).

نخلص من هذا إلى أن الفكرة الصوفية الإبجابية عند محفوظ تنمسق مسع الفهم الصوفى فى "القرآن الكريم"، القائم على (الأمر بالمغروف والنهى عن المنكسر)، كتيمسة محورية فى التصدى لقضايا الجور والظلم الاجتماعي، كما حسدت فسى القسرن السسابع الهجرى. كما تنمسق مع قيمة الإيجابية فى التصوف الاسسلامى التسى أنسارت إليهسا المحديث النبوية الشريفة، منها الحديث النبوى عن أنس بن مالك قال قال رسول الله عليه

المجلد الرابع عشر

وسلد: "أنَّ أَرَادُ اللهُ بِعِبْ خَيْرًا استَعِمْهُ " فَقَيْلُ كَيْفُ بِسَعِمْلِهُ بِا رَسُولُ اللهُ. "يُوفَقه لعمل صالح قبل المرت". [المصدر: أحكام النظر، المحدث: بين القطان، ٨٥].

وسائل التصوف عند محفوظه

مي بدار هذه الروية للتصوف، يمكن القول بأن محفوظ تأثر بمستهج التصموف وأساريه في النجوة إلى النباعث اأهل المعرفة" وأهل البعرفة هم الذين تختصوا بسأخلاق الرسول عليه السالم والناعوة إلى هذا الخلق بالقنوة الحسنة، مصداقا لقوله تعالى " قل هذا سبيلي أدعق إلى الله على يصيرة أنا ومن أتبعثي اليوسف:١٠٨ } وينسين لنسا راغسب الأصفيساني تنسير و لكلمة "على يصير 6" أنها تعني المعرفة والتحقق أما "أهل الشحقق" فهم اللبسان يعصل ليم ليقين عن طريق السفوق والكثف أي يهسفه التسم الله بسفاك النور الذي أراعه الله فيه نتيجة الطاعة، قال تعالى: ومن لم يجعسل الله له تورا فما لمه من نور (الدرر: ١٥)، وقد لكن الرسول عليه الصالة السيالة كلمة ذوق في الحسينة الشريف الذي رواه العباس بن عبد المطلب: الذاق طعم الإيمال مسن رضمي بسالله ريسا وبالإسلام دينًا وبمحمد رسولا { صدر: صحيح الجامع ، المحدث: الأليساني (٣٤٢٥) } الذير. للإيمان هنا عبار " دقيقة لأن من الإيمان ما يذاق، ومن الإيمان ما يكون شكليا. والإنسارة إلى النَّارِق هنا تعني أن يكون الداعية إلى الله من أهل النَّوق في فهسم الأحكسام والعمل بها، وأن يكون في مقام الرضا عن الله، لذلك قال الصوفية عيسار تهم المشهور ة امن ذبق عرف". وذلك ما منحه له الله من النور الذي يفرق به بسين الحسق والباطسل والصوب والخطأ والعدعة والمعصية. فالنور هنا يعتبر ثمرة للتقوى. (التقتاراني: مرجع سابق. ١٠) فالصوفي عادة بدعل إلى الله باللمنسال وبالحسال، ولا يستخدم المقسال إلا لمضرورة ولكن حاله ينبئ بارتقائه الروحي والخلقي في السلوك إلى الله فيجدنب الغيسر

المجلد الرابع عشر * المحمد من المحمد المحمد

بسريان حاله منه إليهم والصوفية لما نشروا الإسلام في إفريقيا كانوا ينشرونه بالحال، إذ كان حالهم ينطق بالنقوى، وبذلك جنبوا إليهم قطاعات عريضة من الإفريقيين ودحلو هي دين الله أفواجا. وهـنا نجد ابن عطاء السكندري في حكمة من حكمه يقول: "كـل كـلاد يبرز عليه كسوة القلب الذي منه برز " أي أن كل كالم ببرز عن قلب الإنسان يحب أن يعبر عما فسى القلب سواء حالة الإيمان أو الحب أو الرضا عن الله. فينساك كسسمان يخرج من القلب إلى القلب فيحدث أثره وهناك كالم يخرج من المسسان إلىسى الآذان و لا يتجاوز ها (المرجع السابق: ١٤) ولذا من أهم منطلقات السلوك الصوفي التطابق بسين. القول والفعل، وقد أشار الجنيد إلى ذلك بقوله: "أن الأنب أدبـــان: "أ دب انــــــر، وأنــبــ العلانية. فالأول طهارة القلب من العيوب. والعلانية حفظ الجوارح من البذنوب "السنص من طبقات الأولياء" (نقلا عن: الحكيم: ٢٠٠٢، ٨٥). أي أن للأمر ظاهرا وباطنا. الظاهر هو العمل والباطن هو النية والنيات أستأثر بها الله أما الأعمال فقد أسستأثر بهل الخلق لتنظيمها وفق منهج الشرع لأن غلبة الظاهر على الباطن تعنسي النفساق، وغنبــة الباطن على الظاهر تعنى غيبوبة الوعى عن الواقع. (التقتار اتى: مرجع سمايق، ١٨). فالتصوف كغيره من الأمور فيه ظاهر وباطن، فهو في ظاهره فن من فنسون الحيساة يعمل على ضبط السلوك في أتجاه معرفة الخالق، أما باطنه فالتخلق بآداب الشريعة. (حمدى: مرجع سابق، ١)، وهذا ما أتفق عليه أهل المعرفة وأهل الذوق فحتى المذوقيين ومنهم الحلاج أشار إلى أن باطن الحق ظاهره الشريعة ومنن يحقسق ظماهر الشمريعة ينكشف له باطنها، كما يؤكد الجنيد البغدادي أن الطريق التي تسلكها الصوفية هي الساح نبوى لا إبداع صوفي، فالطريق إلى الله مسدود على خلق الله (عز وجل) الاعلى مسن التقفي أثر الرسول عليه السلام، وأتبع سنته، ولزم طريقه. (الحكيم: مرجع سابق، ٣٥). ومن ناحية أخرى وعى الصحابة المثالبات الروحية للإسلام، إذ حقق أبــو بكــر الصديق إمتزاجا قويا بين الظاهر والباطن. وإذا كان منصوفا عالمــا ببــواطن الأمــور ودقائقها. أما عمر فقد جمد نموذجا للكمال الباطني بورعه وزهده وقوته في الحق. بينما جمع على بين العمل والفكر والتأمل، وبذلك يعتبر منبعا للمدارس الفقهية والصوفية.

المراصل التي مبرت بها الفكرة الصوفية خلال المسيرة الإبداعيسة لنجيب مدفوظ؛

- ١- الشك.
- ٢- الْحيرة.
- ٣- الوصول.

ومما يلفت النظر في هذه المراحل أنها تقابل المراحل الفكرية التي مر بها الفكسر الصوفي ومن هنا لابد أن نشير إلى أننا سنتتبع بعض أصداء البحث عن الحقيقة من خلال منهج زمني يؤثر التعامل مع النص، أوجزها محفوظ في إحدى أعماله على الترتيب. إيمان موروث، شك، ألحاد، عقلانية، الأدريه، ثم إيمان! {يوم قتسل السزعيم} (مسرور: مرجع سابق، ١٢٣).

المرحلة الأولى: مرحلة الشك (رحلة البحث عن الحقيقة):

وقد بدأت هذه المرحلة عند محفوظ في منتصف الأربعينيات، إذ تشف اعماله خلال هذه الفترة عن معاناة ذاتية في بحثه عن الحقيقة باعتبار ها مطلبه الأول، وذلسك

الجلد الرابع عشر

بحصار التساؤلات الميتافيزيقية بداخله ما الله؟ ما الإنسان؟ ما الروح؟ ما المسادة وما تمكسه هذه التساؤلات من تردد وحيرة بين الشك الميتافيزيقي والبحث عن البقين، أو التردد بين التسليم والتسساؤل العقلاني أومن خلال البحث عن المعلاقة بين الوجداني والحسى أو العلاقة بين الإرادة الإنسانية والقدر مبواء كان قدرا ميتافيزيقيا أو اجتماعيا أو نفسيا. (خشبة: ١٠٠٠). وتقابل هذه المرحلة من الإبداع الفكري عند محفوظ، المرحلة الأولى من الفكر الصوفي (المرحلة الرومانسية)، والتي سعى فيها الإنسان للاقتراب من الفكر الصوفية في حوار الديرة والتساؤل، أي السعى اللاواعي للحضرة الإلهية (عبد الغني: مرجع سابق، ١٤١) وبذلك نمثل هذه المرحلحة الرهاسنات الفكرة والإجتماعي إذ نلمح بعض التأثير الصوفية في تطورها لذي محفوظ والسيما أنها ارتبطت بتكوينه السديني والشسقافي والإجتماعي إذ نلمح بعض التأثير الصوفية غير المباشر في أعماله خلال هذه الفترة مش رقاق المدق) عام ١٤٧ من خلال شخصية الشيخ درويش، إلا أن ذلك يمثل لدى الكاتب لاواعيا للبحث عن الصوت الميتافيزيقي الغامض في داخله، وهذا الصدوت يمشن الحيرة المطلقة بالمعفى الفلمة.

وفى نهاية الأربعينيات نجد اختلاط الحيرة والشك برؤية صوفية أكثر فهما ووعيا من خلال استيعابها للأحداث الخارجية فى انعكامها على مسرآة السداخل كمسا جسسدتها شخصية كمال فى (الثلاثية)، حيث أصداء صوفية خفية كانت تستيدف البحث عن الحقيقة بداخله فى إطار هذه الأحداث كما برزت بوضوح فى (قصر الشوق). فالبحث عن الحقيقة أو الذات عند كمال اقترن بالمرحلة الزمنية التى عايشها الكاتب وتجسدت فى حالة الشسك والصياع، إلا أنه فى الوقت نفسه كان واعيا بما يتبدى حوله من قضايا المحتمع وإحساسه بوطأتيا عليه. (وقصر الشوق) زاخرة بيذه الأصداء، إلا أنها لا تلبث أن تتحول إلى ثورة

المجلد الرابع عشر

(الحادية). (عبد الغنى: مرجع السابق: ٣ ؛ ١ ، ١٤٤) فكمال عاصر المجتمع قبل تحوله ثم أدركه فى تحوله، أى اصطدم بمجتمع متغيسر إلا أن ظروف الطبقة التى ينتمى إليها جعلته فى حالة من القلق والتردد وسلبية الفكر، ولذا يرى محفسوظ أن اهتسزاز المعسانى والقيم فى ذهن كمال المرتبطة بالأسرة والوطن والطبقة التى ينتمى إليها، أى المرتبطسة بوجوده، نتيجة تغير الواقع المداسى والاقتصادى والاجتماعي للوطن، أدى به إلى الشعور بالإغتراب، إلا أنه يعتقد أن الفترة الصعبة فى حياة الإنسان تكون باعثًا على وعيه وأبضا فى حياة الشعوب،

وفى الواقع أن الفترة التى أبتدأ فيها كمال الدخول فى منطقة الــوعي هــى تلــك الفترة التى غيبته عن الواقــع. وكــذلك الفترة التى غيبته عن الواقــع. وكــذلك المجتمع دخل أيضا منطقة جديدة من الوعى لأنه لمس أزمته الحقيقية أو بداياتها (حسسن: مرجع سابق، ١٣١، ١٦٣).

المرحلة الثانية: الحيسرة والبحث عن طريق

وقد بدأت في المستينيات، وليس معنى ذلك أن الطريق الذي معمى إليسه الكاتـب خلال المستينيات كان هو طريق الخلاص من الحيرة والقلق، وإنما كسان طريسق تعفيسق الحيرة والبحث عن تفسير لها، واللجوء إلى الكتابة والنزوع لها للخسلاص مسن هسذه التجربة بإذابة مرارة التجربة في رحيق المعل الإبداعي.

وهذه الفترة التي كتب فيها رواية (الطريق) عام ١٩٦٤، وقبلها (أولاد حارتنا) عام ١٩٥٥، وقبلها (أولاد حارتنا) عام ١٩٥٩، (واللص والقلاب) عام ١٩٦١، و(السمان والخريف) عام ١٩٦٧ (وبعدها ثلاث روايات تالية (الشحاذ) عام ١٩٦٧، (وثرثرة قوق النيل) عام ١٩٦٦، (وميرامسار) عام ١٩٦٧ (عبد الفني: مرجع معلق، ١٤٥٥) وقد القرنت في هذه المرحلة الحيرة بالبحث عن المجلد الرابع عشر

الخلاص (المحقيقة) والنوق إلى الوصول أو البحث عن طريق، ليس الطريق المبت افيزيقى فقط، وإنما الطريق المفتقد للثورة، باعتبارها انعكاسا للتغيير الاجتماعي والتي تصدي الكاتب لسلبياتها بالنقد الواعي.

ولنقترب من أولى مراحل القهم الصوفى لتجربة البحث عن طريق منذ بدايات. في نهاية الخمسينيات، من خلال رواية (أولاد حارتنا). فالرواية وإن بدت في إطسار صوفى فإنها تركز خلال ذلك على قضايا مثل البحث عن الحدالة وتحقيق الحريبة. إلا أن الأصداء الصوفية القوية فيها كانت بهدف النفرغ لحيرة الإنسان الأبدية، فإذا حل الإنسان الأمداء الصوفية القوية فيها كانت بهدف النفرغ لحيرة الإنسان الأبدية، فإذا حل الإنسان في المتحاوية المتاكة، أمكنه بعد ذلك أن يتقرغ لقضايا الوجود الميتافيزيقية، ولذلك فإن أولاد حارتنا وإن بدت في إطار صوفى آخاذ، فإن الفكرة المحورية فيها تستلهم فإن أولاد حارتنا ولا مسن الفكر المحرد. (عبد الفقى: مرجع معليق، ١٤١). أي أن أولاد حارتنا تعبر عن بحث الإسسان المنجرد. (عبد القفى: المرجع معليق، ١٤١). أي أن أولاد حارتنا تعبر عن بحث الإسسان المنتفى في إطار رومانسي كما هو الحال في المرحلة السابقة، وإنما لتسمت بإطار فلسفى يقترب من الفكرة الصوفية الاجتماعية، وربما كان الكانب يسدرك ذليك في اللاوعي.

ونستطيع أن نقترب من الحس الصوفي عند نجيب محفوظ فسي روايسة أخسري (اللص والكلاب)، فصورة الشسيخ جنيد ليست غير صورة الشسيخ السلبي في روايانسه، فالشيخ جنيد هو الوجه الآخر للشيخ مقولي في (زقاق المدق)، وهو الوجه الآخر للشيخ مقولي في (الثلاثية). فالشيخ جنيد متصوف عازف عن الدنيا، ومن هنا فهو مناقض فسي فكره لرؤوف علوان، إلا أنه مقبل على الصمت الذي يقترب من مهادنة الواقسع، وبسناك

المجلد الرابع عشر عشر عشر ١٠٣٠

لايختلف في فكره عن رؤوف علوان (المثقف الإنتهازي). وهذا ما نلاحظه في موقفه السلبي إزاء ما يحدث لسعيد مهران. فكلما حدثه عن حجم الظلم الواقع عليه لايزيد عين كلمات تبدو في ظاهرها مقدمة وفي باطنها محبطة مما دفع بمهران إلى حيرة أكثر أسلمته إلى هذا الطريق وعبد القني: مرجع سابق، ١٤٧ - ١٥١)

(خد مصحفا وأقرأ....).

(توضأ وأقرأقل إن كنتم تحبون الله فاتبعوني يحببكم الله").

(أقرأ "واصطنعتك لنفسى". وردد قول القائل "المحبة هى الموافقة أى الطاعة له فيما أمر والإنتهاء عما زجر، والرضا بما حكم وقدر").

(الصير: مقدس تقدس الاشياء).

(التوكل ترك الإيواء إلا إلى الله).

متى نظفر بسكون القلب تحول جريان الحكم؟

إذ تعكس (اللص والكلاب) طبيعة الوعى السلبى لدى محفوظ خلال هذه الفترة ولذا قام بتسطيح أبعاد الوعى الدينى مركزا إياه فى الشيخ جنيد، وهذا يمثل رد فعله تبعسد تورة يوليو ١٩٥٧حيث غباب الحوار الفاعل ولاسسيما بعسد انقطساع مسسار التطسور الديمة الطيفة: ٧٠٠٧، ٧٧، ٧٧).

وإذا كان محفوظ قد سعى حثيثا للبحث عن طريق فى (أولاد حارتنا) و (اللص والكلاب) بحثا عن الحس الميثافيزيقى، فإنه لم يتوقف عن هذا طيلة الستينيات، بل أنه تحول إلى حس ميتافيزيقى أقرب إلى التصوف الشفاف نعثر عليه حيننذ فى قصة بعنهوان (زعبلاوى) بالأهرام فى ١٩٦١/٥/١٢. إن زعبلاوى يبحث فى هذا الطريبة، عسن المجلد الرابع عشر

(الحقيقة) مرورا بهذه الأفكار الميتافيزيقية وقضايا الوجود وصولا إلى الحقيقة الضائعة في المجتمع - البنية الإجتماعية بمشكلاتها في السنينات - ووسيلته في هذا التصوف التلق والأرق الذي يذكرنا بقلق كمال في (الثلاثية)، وإن بدا الكاتب الآن (كمال في تطوره الزمني) لكثر نضجا ووعيا. إلا أن هذا الدأب المستمر في البحث عن طريق امتد لعمليسه التاليين (الطريق/الشحاذ) (عبد الغني: مرجع سابق، ١٥١) إن زعبلاوي هـو الوجه الأخر (المسيد رحيمي) الذي يبحث عنه ابنه في رواية (الطريق) وهو (الجبلاوي) الدذي يبحث عنه الجميع في (أولاد حارتنا)، وهو (صابر) بطل رواية (الطريق) الذي يعبر عسن البحث عن سر الحياة وسر الوجود. (خليفة: مرجع سابق، ١٣٦)، وهـو قـي جميع طريق يظل هو البعف الرئيسي الروائي الكرامة الإنسانية والسلام مع الذات، فالبحث عسن طريق يظل هو البعف الرئيسي الروائي بمعني صوفي، والإصرار على البحـث عسن الطريق هو ما لم يفتقده الحمزاوي في الرواية التالية (الشحاذ) وإن سـلك في هـذا لولام من الوان التـصوف المعلمي أسلم به إلى هذا الواقع المرير، أما (الرشرة قـوق النيـل)

وباختصار، فإن أبطال السنينيات صوفيون، من منطلق البحث عن الحقيقة، غير أن هذا التصوف ينطلق في الأساس الأول من منطلق الفكر وليس مسن منطلق البقة بن ولأنهم سعوا إلى التصوف بدون منهج علمي، لم تكن رؤيتهم من الوضوح بحيث تصلل بهم إلى الطريق الصحيح، فإنهم جميعا انتهوا من حيث بدأوا: (المرجع العمابق: ١٥٥) إن صابر أخطا (الطريق).

والراوى الباحث عن زعيلاوى انتهى به البحث إلى الفشل.

والحمز اوى سقط في طور (الشحاذ) إلى وطأة التصوف السلبي.

الجلد الرابع عشر

بل أن أبطال (ترثرة فوق النيل) انتهوا إلى الجريمة والضياع.

والواقع أن هذه المرحلة من الشك والحيرة تعكس العديد من صــور المتصـوف السلبى مما يؤكد أن التصوف بدون وعى خلاق لشروط هذا التصوف، وبدون قيم تعكس روح الدين وشروطه الجرهزية، يصبح وهما أو يمـــلم إلى ما يشبه الغيبوبــة.. وربمــا يرجع ذلك إلى أنه معظم ماكتبه فى الستينيات رد فعل لنظام الحكم الذى اســتبد بــالأمر وأمم العقول، ولذلك لجا أحيانا إلى الرمز والإشارة على حد تعبيــره (جبريــل: مرجمــع سابق، ١٢٠).

المرحلة الثالثة: الوصول

إذا كان محفوظ لم يتوقف خلال عقد ما قبل السبعينيات عن طرح الأسئلة المبتلفيزيقية داخل أعماق الذات بحثا عن الحقيقة وعن قيم كثيرة كالعدالة والحرية والسلام مع الذات، وذلك هربا من مجتمع يسوده التحجر في الأشكال والأوضاع، وعلى الرغم من أنه لم يصل إلى اليقين، إلا أنه انتهى خارج الواقع الاجتماعي إلى عالم تمثل فيه القيم مكانة هامة. وأول هذه القيم أن يجد في التصوف الراحة النفسية، كما عكستها (أولالا حارتنا) و(زعبلاوي) في البحث اللانهائي، وبذلك انتهت مرحلة الشك والحيرة لتبدأ مرحلة جديدة تبلورت فيها الفكرة الصوفية الإيجابية في سعيها للاقتراب من هذف أبعد هو الهدف الواعي، ويمكن أن تحدد معالم هذه الفكرة الصوفية في ثلاث أبعاد هي: (عبد الفنسي: مرجع سابق، ١٥١-١٦١).

١- الراحة النفسية

٢- العلد.

٣- القيد،

وحين نترجم هذه الأبعاد إلى روايات فسوف نجت مسارها بمتب منت بديسة السبعينيات إلى الثمانينيات، وفيما يلى تناول كل بعد بالتفصيل كما انعكس فسى روايسات محفوظ:

١- الراحة النفسية:

فالأحداث والشخصيات في روايتي (يوم قتل الزعيم)، (قشتمر) تعكس محاولـــة محفوظ للكشف عن الذات والتعرف على خباياها.

إن محتشمى زايد فى (يوم قتل الزعيم) تعب بائس إزاء عنست السبعينيات واضطرابها، وموقفه أقرب إلى الهروب فى الحالة الصوفية كشئ من (الراحة النفسسية) الذى لا يعثر عليها إلا فى هذه الحالة. وكما يقول هو (أقف عند حافة بحسر التصسوف). ومحتشمى زايد فى رواية (يوم قتل الزعيم) إنما هو صورة أخرى لاسماعيل قسدرى فى رواية (قسستمر). فكلاهما يجد فى التصوف ملاذا، وفى التسابيح والكرامات وجسودا بديلا للسواقسع بسسلبياته بل إن آخر ماسمعه راوى قشتمر وانعكس فى وجدانه سور من آبات الذكر الحكيم " والضحى والليل إذا سجى ماودعك ربك وماقلى وللآخرة خير لك من الأولى". (الضحى: ١-٣)، وذلك فإذا كان كمال فى الثلاثية يمثل أزمة الكاتب الفكرية فى المرحلة الأولى من حياته، فإن اسماعيل قسدرى فى (قشتمر) يمثل أزمته الفكريسة فسي المرحلة الأولى من حياته، فإن اسماعيل قسدرى فى (قشتمر) يمثل أزمته الفكريسة فسي المرحلة الأولى، من حياته، فإن اسماعيل قسدرى فى (قشتمر) يمثل أزمته الفكريسة فسي

٢- العلم:

يعتبر محفوظ أن العملم قيمة متأصلة في فكره، حيث كان متفوقا في مادتي العلسوم والرياضيات، (محفوظ: ١٩٨٦، ص٧٧٠)، مما اكسبه ذهنا مرتبا ومنطقيا ساعده على تنظيم حياته، كما انعكس في معالجاته الروانية. (العنائي:٢٠٠٢،ص٣٠)، إذ نجد معالجة المجلد الرابع عشر

فنية بارعة للعلم كقيمة في كتاباته، بدءا من (الثلاثية) من خلال موقف كمال الذي أخذ عهدا على نفسه بأن يكرس حياته لنشر نور الله، أليس هو نور الحقيقة ؟ بلسى، وسسوف يكون في تحرره من الدين أقرب إلى الله مما كان في ليمانه به فما السدين الحقيسي إلا العلم هو مفتاح أسرار الكون، وبذلك تقتح له السبل المؤدية إلى الله، سبيل العلم والخيسر والجمال، كما جسدت شخصية سمارة في "ثرثرة فوق النيل" هذا الموقف الدنى بسوده اللهك والإيمان المطلق بالعلم، في قولها "إن الإتعمان واجه قديما العبث وخرج منسه بالدين وهو يواجهه اليوم فكيف يخرج منه، ولافائدة ترجى من مخاطبة الإتسان بغيسر اللغة التي ينعامل بها (السكوت: مرجع سابق: ٧٥ ، ٥٨)، وقد اكتسبنا هذه لغة جديدة هي لغة العلم ولاسبيل إلى توحيد الحقائق الصغرى والكبرى إلا بها "غير أن هذه المعالجة كانت أكثر وضوحا في (أولاد حارتنا) التي صدرت في ١٩٥٩، ثم في (حكايسة بلا نهاية) التي صدرت في عام ١٩٧١. فأبطال الروايات الثلاث هم رموز المعرفسة أو المتوفية، إلا أنهم يمثلون فكر كسل مسن كهيرنيكس وداروين وفرويد، باعتبارهم روادا تلتغيير كل في مجاله، إذ حولت نظرياتهم كهيرنيكس وداروين وفرويد، باعتبارهم روادا تلتغيير كل في مجاله، إذ حولت نظرياتهم الثابت إلى حركة، وإذلك كانت جسارة الكاتب في تناولها دلخل أطر رمزية.

٣- القيسم:

الجلد الرابع عشر

يرى نجيب محفوظ أن "أى رواية هى مجموعة من السلوك، وأى سلوك هسو حركة أخلاقية فلا بخلو أدب من قيمة أخلاقية معينة، أحيانا يكون الأديب مؤمنا بمجتمعه فيحكم - بالطريقة التى يختارها - على شخوصه تبعا لأخلاقية جاهزة يؤمن بها، ويقترب بذلك من الواعظ. وأحيانا يكون غير مؤمن بقيم مجتمعه، ولكنه يحلم بطريقه مسا بعسالم جديد وقيم جديدة، وقد تبدو لذلك رواياته غير أخلاقية، أو أنها جمالية بحته، على حسين أنها نبشر ضمنا بأخلاق جديدة ". (عبد الطيم: ٢٠٠١، ٨٧). وتتعدد القيم في كتابات محفوظ، وإن تمحورات حول قيمة العدالة، والتي العكست في العديد من أعماله، حيث تناول في أعماله (الثلاثية - بداية ونهاية - القاهرة الجديدة -ذقاق المدق) قضية غياب العدالة الاجتماعية في المجتمع المصرى قبل عسام ١٩٥٢، شمم تناول في (ميرامار) قضية ارتباط العدالة بالتغير الاجتماعي خلال فترة التحول الاشتراكي في السنينيات. إلا أنها برزت بوضوح حلال ملحمة (الحرافيش) في السبعيليات والتسي أكد خلالها على قيمة العدالة التي تقترن بالقوة وبالعلم، وهذا ما أنعكس أيضا في رواية (ألف ليلة) و(العائش في الحقيقة)، بينما تناول في مرحلة الحقة قضية الامساواة والتمايز الطبقي الناجمة عن الانفتاح الاقتصادي، إذ حاول خلال هذه الأعمال في مراحلها المختلفة أن يؤكد على قيم اجتماعية من خلال موقف إنساني. إذ تعتبر روايات، في مرحلة الواقعية النقدية (القاهرة الجديدة) ترجمة أمينة لاتعكاس الظلم الاجتماعي وغيساب العدال الاجتماعي على ماتحصل عليه الطبقات الفقيرة من فرص التعليم، وتسأثر تكسافو الفرص التعليمية بين الطلكب بالأوضاع الطبقيسة السائدة وبالمستوى الاقتصادي والاجتماعي، فالتمايز الطبقي يطرد أبناء الفقراء من المنافسة سواء في التعليم أو في سوق العمل، ومن القيم التي تتاولها في رواياته ابضا حرية اختيار الطالب في اختيار نوع التعليم الذي يناسبه، كما يعكسها الحوار الذي دار بين كمال عبد الجواد وأبيه في (قصر الشوق) حول اختيار دراسته الجامعية. كما عكست رواية (المرايا) قيم التسامح والتعدية وحربسة الرأى التي جسدتها الاتجاهات السياسية والفكرية السائدة في الفترة السابقة على شورة يوليو ١٩٥٢، وكيفية تقلصها مع تراجع الاتجاه الليبرالي وانعكاساتها على وأستاذ الجامعة ودوره في تشكيل الوعى السياسي لطلابه (خضر:١٩٩١، ٦٠، ٧٤).

1 - 9

وبناء على التحليل السابق، يمكن أن نؤكد أن روايات الكاتب خلال هذه المرحلة تشير إلى أن التصوف ليس هو الحل السلبي، أو الهروب من الواقع، فبدلا من السكون إلى الغيبيات أو الركون إلى الحل السلبي، ثمة حل صوفى إيجابي يمثل الطريق للوصسول إلى الحقيقة، وهذا الطريق يتمثل في:

- ١- السعى القيم الإيجابية في هذا الوجود.
 - ٢- إيثار الوعى النقدى على الغيبوبة.
 - ٣- إيثار الحركة على السكون.

الرؤية الصوفية عند محفوظ في علاقتها بقضايا المجتمع المصرى خلال المراحل التاريخية التي مر بها،

لقد حاول نجرب محفوظ أن يجسد خلال أعماله رحلة المجتمع المصرى الاكتشاف ذاته وتصديد هويته خلال نصف قرن منذ عصر محمد على إلى الآن، وأن يرصد الصراعات والتناقضات الفكرية والسياسية والإجتماعية والنفسية على مدى جيلين. ويذلك جعل من الرواية سجلا اجتماعيا وتاريخيا لمصر الحديثة، وهذا يؤكد أنسه إذا تسوافر للروائي الحس الإجتماعي والتاريخي فإنه يستطيع أن يفوق المسورخ المتخصصص. إذ استطاع محفوظ أن يرسم خريطة المجتمع المصرى فسى مراحل تطوره الاجتمساعي والتاريخي وبنمانجه البشرية الفريدة وبالحارة المصرية التي تمثل صسورة مصعصرة المجتمع بل والعالم، بدءا من المرحلة الليبر الية التي كان مؤثرا لها ومتأثرا بها وبما رسخته فية من قيم التحرر والإستقلال الوطني والهوية المصرية، مصا انعكس على أعماله التي ركز خلالها على القضايا الإجتماعية ذات المسحة الوطنية، وقد بدا ذلسك واضحا في أهدم أعماله (الثلاثية)، فالفكرة الأساسية في الرواية قضية تحرير الوطن من المجلد الرابع عشر

الإحتلال الإنجليزى، بينما بدا تاقدا واعيا لسلبيات ثورة يوليو، بإغفالها لقيمة الحريسة والديمقراطية وحقوق الإنسان، إلا أنه لم ينكر دورها في تحقيسق العدالسة الإجتماعيسة بتحرير الإنسان المصرى من الإستعمار والإستغلال والفقر.وقد انعكس ذلك في عمله (أمام العرش). بينما بدا مؤيدا فناقدا نعصر السادات ومؤسساته، والذي انعكس في (الباقي مسن الزمن ساعة) و(يوم قتل الزعيم).

ومن هذا نجد أن تطور محفوظ الفكري والسياسي لم يكن ناتجا عن تغير فسي المواقف مثلما يرى البعض، بـ أن محاولاته لقراءة المجتمع بعمق بتحولاته المعقدة فــى العصر الحديث تفرض عليه هذا التحول والتبدل في المسارات. إذ أثرت في فكره شالات مراحل هامة أولم.ا ثورة ١٩١٩ والتي أيقظت لديه الوعي السياسي والإجتماعي وتسورة يوليق ١٩٥٢ وهر أحد منتقديها، ثم هزيمة يوثيق ١٩٦٧، وهي محطة أساسية ارتاد بعدها آفاقا روائية مختلفة في مضامين رواياته وبنياتها على حد سواه، وبنتبع المسار الروائسي لنجيب محفوظ انجد أن تاريخ مصر الفرعوني قد شكل بؤرة اهتمام محاولاتــه الروائيــة الأولى مثل (عبث الأقدار) عام ١٩٣٩، و(كفاح طيبة) ١٩٤٢، و(رادوبيس)، ١٩٤٣ إلا أن انهبار الأوضاع الناجم عن الحرب العالمية الثانية أدى به إلى العدول عن مشمروعه التاريخي واتجه برواياته اتجاها واقعميا يرصد خلالها قضايا اجتماعية وسياسية من واقع المجتمع المصدري، وذلك عجير مراحل زمنية مختلفة حتى قيام ثورة بوليو ١٩٥٢ مثل (القاهرة الجديدة) ١٩٤٥ و (خان الخليلي) ١٩٤٦ والتي أظهر فيهما التحامها بدين القضية الإجتماعية والقضية الميتافيزيقية، بالإضافة إلى (زقاق المدق) عام ١٩٤٧، (والسراب) عام ١٩٤٨، (بداية ونهاية) عام ١٩٤٩. وينتهى هذا الإتجاه السواقعي مسع صدور (الثلاثية) عام ١٩٥٧. وما ارتبط به من تأثير صوفى غير مباشر حيث أصداء

المجلد الرابع عشر

صوفية خفية بداخله تعكم نزوعا لاواعيا من الكانب للبحث عن الحقيقة والتي أسلمته إلى حالة من الشك والحيرة كما جسدتها شخصية كمال في (الشلائية).

بعد ثورة يوليو بدأ نجيب محفوظ مرحلة جديدة في سيرته الرواتية تمثل اتجاها جديدا أطلق عليه بعض النقاد "التجريد الفكري"، والتي بدأت برواية 'أولاد حارتفا" عام 1909، إلا أنها جامت بعد سبع سنوات من تحسس واسكتشاف ماجرى في المجتمع بعد ثورة بوليو 1907، ولا أنها خامت أنه شغل في هذا التغيير الذي يدور أمامه وليس في داخله على حد تعبيره ومن ثم لم يخلف مايمكن أن يدفع به إلى التفاعل معه والتعبير عنه. لأ شكلت "أولاد حارتفا" منعرجا هاما في المسار الروائي المحلي مسن جههم، والعربسي والعالمي من جهه أخرى، فقد أبرزت قدرة محفوظ على تعرية واقع إجتماعي معين بلغة رمزية مشغرة. وعلى الرغم من رفض الأزهر لها وحق له أن يرقضها، إلا أننا لايمكن فهم ماأثير حولها من جدل، مالم توضع في سياقها الطبيعي من رحلته الإيمانية كمسا جسدها أبطال رواياته.

إن الدين في معظم أعماله كان أكثر بكثير من مجرد محور، بـل هـو مشكلة أبطاله الدائمة فنظرة محفوظ إلى الدين وعلاقته بالله تعالى عبر مراحل حياتـه المختلفـة يمكن أن نستشفها من خلال شخصيات رواياته ولاسيما التي تتقارب فــي ملامحهـا مــع شخصية محفوظ وخاصة شخصية كمال عبد الجواد والذي تعرض لهــزة عقائدية مؤلمة نترجة لأزمة حادة تزامنت مع دراسته للفلسفة، وإنبياره بالعلم الحديث، وانتشــار الأفكــار الإلحادية التي صارت موضة الثلاثينيات. وهذا ما حدث له بالفعــل، إلا أنه لم يفقد إيمانه بالخاق عز وجل في أي مرحلة من مراحل حياته.

أما القضية التى حاوله إبرازها من خلال الرواية، قضية الصدراع بين العلم والدين وكيف أن الإنسان حين يتخلى عن الدين ويدير حياته بالعلم وحده بدون قيم توجهه يتحول هذا العلم إلى أداة شدر بل أنه يسلب الإنسان حدريته. وبذلك استطاع محفوظ صهر المشكلة الإجتماعية والمشكلة الميتافيزيقية في بونقة واحدة، وقد أكد محفوظ ذلك بقوله: أن كتاباتي كلها تدور حول محورين: " الإسلام باعتباره نبع قيم الخير في أمتنا، والعلم الذي يعتبر أداة التقدم والنهضة في حاضرنا ومستقبلنا ".

ومن أبرز الروايات التي تصدت بالنقد الواعي لسلبيات ثورة يوليو ميرامسار" عام ١٩٦٧ من خلال شخصية زهرة والتي أجمع النقاد وأيدهم في ذلك نجيب محفوظ أنها ترمز لمصر وما يموج بها من صراعات بين مختلف التيارات والإتجاهات السياسسية و الفكرية و الطبقية، وقد لمسنا ذلك من خلال تتبع مسارها الروائسي، إذ جعلها محفوط محور الجميع الأحداث؛ علاوة على أنه رسمها ثائرة عدة مراك ضد من حاولوا استغلالها بعد وفاة أبيها تماما (مثل مصر بعد وفاة سعد زغلول "أبو الأمة المصرية") كما كسان يوصف، ثم أنها ثارت ضد من أرادوا الاستفادة من ورائها من الأجانب (ماريا البونانية) والعجوز الارستقراطي (طلبة مرزوق)، تماما كمصر التي قامت بشورة يوليس ١٩٥٢، بالإضافة إلى ظروف جهلها الذي كانت مجبرة عليه، وحين أتيح لها الاستقلال والتحرر مالت إلى العلم يصورة إيجابية. وقد تعرضت الرواية لقضية الصيراع بين التيارات السياسية و الفكرية و الطبقية في مصر في هذه المرحلة؛ وذلك من خــلال وجهــات نظــر متعددة ومتباينة اشخصياتها من خلال خمسة رجال يعيشون فسى بنسيون ميرامار الذي تمتلكه سيدة يونانية في الإسكندرية، منهم الإقطاعي والإشتراكي والشيوعي والوفدي والتي ومُثلها شخصية عامر وجدى الذي يجسد الملجأ الروحي غير الإبجابي في الرواية ولكنسه

الجلد الرابع عشر

مسكن للألام. وكان محفوظ قد تعرض لقضية الصدراع الفكدرى من قبل في روايد (القاهرة الجديدة) عام ١٩٤٥، إذ عبر عن الفوران السياسي والإجتماعي في مصر في فترة مابين الحربين العالميتين، حيث أختار أربع شخصيات يمثلون الإتجاهات الفكريد السائدة في الجامعة في ذلك الوقت، وهي الإسلامي والعلماني والبرجواي والإنتهازي والمستسلم للواقع، وهي بؤرة النشاط السياسي والفكرى في مصر بعد ثورة ١٩١٩ (فريد:

قضية الحراك الإجتماعي وأوضاع الطبقة الوسطي:

من أهم القضايا الذي عالجها نجيب محفوظ خلال مسيرته الإبداعية أوضاع الطبقسة الوسطى في مصر، بدءا من المرحلة الواقعية، إذ جسنت رواياته خلال هذه المرحلسة شخصيات مختلفة تنتمى إلى الطبقة الوسطى بمستوياتها المختلفة وبسلوكياتها وأسلوب نفكيرها في إطار واقع احتماعى اعتراه المقروالفساد علاوة على لختلال القسيم ومعايير السلوك، ومن هذه الشخصيات شخصية حسنين في (بداية ونهاية) الذي يمثل - الجانسب المتطرف في طعوح الطبقة الوسطى- وأخوه حسين الذي يجسد الطعوح الذي يستند إلى المعلم والقيم، أوشخصية أحمد راشد في (خان الخليلي) الذي تعبر عن الوعي لدى هسذه المعلمة النفية الغمر الذي يمثل رمز الوطنية الشائرة بيمكس سلبية الفكر لديها، أو شخصية فهمي عبد الجواد الذي يمثل رمز الوطنية الشائرة والإيجابية داخل صفوف الطبقة الوسطى، أما الأب السيد عبد الجواد الغيمك الأسرة والتحسرر في الطبقة الوسطى خاصة وفي المجتمع عامة (فالوقار والحزم داخل الأسرة والتحسرر بلا حدود خارجها) (حسن: مرجع سابق، ١٣٠٠-١٣٤).

أما (مرحلة مابعد الواقعية) والتي بدأت برواية (اللص والكلاب) عام ١٩٦٠ فند الخذ فيها من أوضاع الطبقة الوسطى مادة لأدبه، متأثرا بالفكر الاشتراكي اسساند في هذه المرحلة، حيث اختار شخصياته من أفراد الطبقة البرجوازية وصورهم في صسراعهم ضد الفقر، وفي محاولاتهم التمسك بمكانتهم في السلم الاجتماعي، كما تتاول تأثير العامل الاقتصادي على أوضاعهم الطبقية وعلاقاتهم الاجتماعية وما ترتب على ذلك من تغيرات في أسلوب حياتهم (موسى: ١٩٩٧، ٥٠). ولاسيا المرأة كما في رواية (القاهرة المجديدة) من خلال البطلة إحسان شحاته التي عكست مشكلة البطالة والفقر في مجتمسع الثلاثينيات، أو في رواية (زقاق المدق) من خلال البطلة حميدة التي عكست الأزمة الأقتصادية التي عصفت بالطبقة الوسطى بين الحربين العالميتين، أما نفيسة بطلة (بدايسة ونهاية) فإنها لاتعكس فقط مشاكل الطبقة الوسطى بل أنها تجمد هذه الطبقة المتوسطة في الثلاثينيات والأربعينيات بكل همومها ومشاكلها وتعقيداتها الاجتماعية. (العشماوي:

وبذلك يمكن رصد العديد من القضايا الإجتماعية والسياسية التي عالجها محف وظ في أعماله منها:

- الحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان.
 - الاستقلال الوطئي
 - تحقيق العدالة الاجتماعية.
 - الصراع بين الدين والعلم.
- الصراع بين التيارات السياسية والفكرية والطبقية في مصر.
 - الحراك الاجتماعي وأوضاع الطبقة الوسطى في مصر.

إلا أنه بلاحظ أن محفوظ لم يستطع صبهر هذه القضايا مع القضايا الميتافيزيقية في العديد مسن في بوتقة واحدة فقط، بل استطاع أن يعالج العديد مسن أعماله، وذلك بهدف البحث عن اليقين، والوصول إلى الحقيقة. وما يعكسه ذلك من أزمة ضباع إنسان العصر •

ازمة ضياع إنسان العصر (الاغتراب):

إذ طرح محفوظ ملامح هذه الأزمة في عدد كبير من أعماليه منها "اللسص والكلاب"، "السمان والخريف"، "الشجاذ"، "الطريق"، "وترثرة فوق النيل"، "ميرامار" وما ترتب على هذا الإغتراب من تمرد تجسد في شخصية كل من محجوب عيد السدايم في "القاهرة الجديدة" وسعيد مهران في "اللص والكلاب"، وعلى الرغم من أنهما متفقان في روح التمرد بخروجهما على التقــاليد والقانون والأعراف،إلا أنهما متعاكسان في إتجاهه، فبينما كان تمرد سعيد على انحراف القيم وفساد الأوضاع والخيانة بكل أشكالها وإن أخطأ الطريق، فإن تمرد محجوب الإيثير احترام البيئة والمجتمع الأنه كان رافضها للقهم والأخلاق ولايهتم إلا بإشباع غرائزه مما أدى إلى (مسقوط للذات)، ولأنه إنسان بسلا موقف ولا يستند إلى أيذيولوجية محددة فلم يستطع مواجهة ذاته أو العودة الفعاية، علي العكس من حسنين كامل في بداية ونهايسة" فقد كان يهتم اهتمامسا مزدوجها بالمظهاهر وبغرائزه إلا أنه استطاع أن يواجه نفسه، أما رؤوف علوان في (اللص والكلاب) فقد جسد الانتهازية والاستغلال، وإن تراجع إلى حظيرة الأخلاق، أما صسابر رحيمسي فسي "الطريق" فقد بدأ بهدف جيد، ثم استسهل السبيل إليه. بينما تعبر شخصية "أنسيس زكسى" فسى "تُرثرة فوق النيل" عن سليبة المشقفين وعزلتهم عن الواقع (الاغتراب) والذي بدأ

المجلد الرابع عشر

بالواقع المحدود وانتهى بواقع غير محدود، حيث العودة بخياله عبر التاريخ بعد ما غـــاب عن الواقع كبديل عن الواقع. (حسن: مرجع سابق، ١٧٦ - ١٨٩).

وبذلك استطاع محفوظ أن يوظف في العديد من أعماله الروائية نماذج بشرية لها دلالاتها من حيث إنتمانها الاجتماعي أوالطبقي أو انجاهها الفكري أو دلالاتها السياسية. في إطار تجارب إنسانية متعددة، بما تعكسه من علاقات انسانية أو صراعات بشرية على اتفاقها أو اختلافها، للتعبير عن ملامح أزمة الإنسان المعاصر بكل سلبياتها. (العناني: ٢٠٠٦، ١٦) إلا أن محفوظ لم يقتصر في أعماله على مجسرد رصد حركــة المجتمع في صراعاته وتغيراته، بل تعداها إلى محاولة الغوص في أعماق النفس البشرية في صراعها مع نوازعها الدلخلية المتناقضة ومحاولاتها الإتحاد بعناصر الكون الأكثس شمولا وشفافية من الواقع المعاش لإحداث التوازن الداخلي وقد بدأ ذلك وأضحا فسي المرجلة الرمزية حيث أصبحت رؤيته أكثر شمولا وعمقا واختزالا للتفاصسيل وتركيسزا على القضايا الفكرية والميتافيزيقية والتي تناول فيها موضوعات فكريسة لاتحتساج فسي تناولها إلى التفاصيل التي تحتاجها الموضوعات الطبيعية والواقعية. وماترتب على ذلك من تغير العملية الإبداعية كلها شكلا ومضمونا وموضوعا، وبذلك يؤكد محفوظ: "أن الجديد من القضايا التي يفرضها الواقع تمد الأدب بالجديد من الموضوعات التسى تحستم بالضرورة الجديد في التكنيك والشكل والأدوات" (المرجع سابق، ١٨١).

القضايا الميتافيزيقة:

تعتبر العقيدة مشكلة أبطال رواياته الدائمة، ومحركهم الأساسي، حتى من لمم يتسلط العقيدة على فكره، فإنه لايجد نفسه خارجا عن حقائقها مثل شخصية حسنين فسى (بداية ونهاية)، لأن تسليمه بالإيمان تسليما وراثيا لاشان فيه للفكر ومنهم من تعسر من المجلد الرابع عشر

لهزة عقائدية في بداية حياته مثل شخصية كمال فـــى (الثلاثية) نتيجة لأزمة مر بيا، بسل أن عامر وجدى في (ميرامار) يجسد التردد والشك الميتافيزيقي، ولذا يتجسه إلـــى ربسه متضرعا لأن يحل له مشكلة العقيدة قــبل الموت قائلا في وضوح (لقد تجلى الله لأنبيائه، ونحن أحوج منهم لهذا التجلى). وبذلك تعكس ميرامار تطور الوعى الديني لدى محفسوظ عما وجدناه في أولاد حارتنا إذ تجاوز الدين الصدام مع العلم وبدأ يتشكل برؤية أخسرى نقية اعتراضية. (خليقة: مرجع سابق، ١٠١).

111

بينما تشير تجربة عاشور في (الحرافيش) إلى محاولة الإنسان الدائبة لفهم لغت الكون وأسراره من خلال عالمه الصوفي الشفاف المغامض وذلك عبسر مجموعة مسر الرموز أهسمها التكية التي تجسد عالم القيم المطلقة (العدل/القسوة) فسي هسذا الوجود الإنساني. ثم بدأ محفوظ مرحلة جديدة مع رائعته (ليالي ألف ليلة) حيث عبودة البنسدون للإيمان، من خلال الشيخ الصوفي التي تتساوى عنده الدنيا حجرها ومدرها و لا يهمه منها سوى المعرفة، والتي تنتهى الرواية بقوله "من ميزة الحق أنه لم يجعل لأحد إليه طريقا ولم يوينس أحد من الوصول إليه وترك الخلق في التحير يركضون، فمن ظن أنه واصل ولم يوينس أحد من الوصول إليه وترك الخلق في التحير يركضون، فمن ظن أنه واصل وصله ومن ظن أنه فاصل تاد فلا وصول.. ولا مهرب عنه ولا منه" أو كما قال جعفسر الراوى وهو بتأمل مئذنة الحسين "قطرته السليمة جعلت عودته الحميمة المسين مسائلة

وقد تكررت هذه التيمة أيضا في عمله (رحلة ابن فطوطة) حينمــا عــاد لــديار الإسلام بعد رحلته الطويلة من أجل البحث عن الكمال المطلق وفرحته الطاعية بســماعه لنداء الصلاة (الآذان) ولحتصانه للإمام في لهفة وتقبيل رأسه.

إلا أن هذه القصابا التي تناولها محفوظ في أعماله لم تنفصل في معالجنها عست في معالجنها عست في أعماله فكرة التغير وعوامل إحداثه بما فيها العامل الديني (التصوف). إذ أبرز محفوظ في أعماله هذا التصاعد في حركة الحياة التي يهيمن عليها (التغير) وكيف أن التقابل واقع بين ميلاد وموت إلى الانتقال بين جانبين لوجود واحد، هما الحياة (الانتيا) والحياة (الآخرة). (عيد: ٢٠٠٦، ص١٤٣). ولكنه يؤكد في النهاية الحقيقة الخالدة وهي أن المنبع (المسيلاد) والمصب (الموت)، هو القاتون الحاكم للحياة بعيدا عن فعل الحضارة والتغير". (المرجع السابق: ص١٤٥)

دور الفكيرة الصبوفية في تكوين البوعي كأسباس لإهنداث التغيير الإهتماعي.

إن تناول هذه العائقة تستزره رصد وتحليل كل بعد منها على حسدة فسى إطسار أدب لحفوظ، ما يساعد على إدراك العلاقة بين هذه المتغيرات في صورتها الكلية.

أولا: فكرة التغير في أدب محفوظ

إن فكرة التغير فكرة أساسية في أنب محفوظ، بل أنها موضوعه الأثيس فحتسى القضايا التي تتاونها - والتي رصنت في موضع سابق - لم تنفصل عن فكرة التغير فسي معالجتها. وقد أكد ذلك على أسان أحد بُضت قصة (صوت من العالم الآخر) "مجموعة همس الجنون" "حقيقة ليس في العالم إلا التغير"، فالتغير مبدأ أساسي وحقيقة أزلية مسن حقائق احياة أكتشفه نجيب محفوظ مبكرا منذ أول مقال فلسفي (تشره في مجلة المجلسة الجديدة ١١ أفي أكتوبر ١٩٣٠) وكان بعنوان "احتصار معتقدات وتولد معتقدات" وماثلاه من مقالات، وانعكس سابق ١٤١) إذ استطاع رصد حياة شرائح مختلفة من المجتمع المصرى بعساداتهم وتقاليدهم وقديمهم والدوافع المحركة لسنوكياتهم وأحوالهم الاقتصسادية عسلاوة علسي رصدد للتيسارات والاتجاهات السياسية والفكرية والأدبية عبر مراحل زمنية مختلفة بمسا يعكس واقسع المصمع بما يزخر فيه من متغميرات. ونذلك يعتبر أدبه بمثابة سسجل وثسائقي للباحث المحتودية.

ومن أبرز أعماله التي عالج فيها فكرة التغير (خان الخليلي) والتي تعرض فيهما الاثر الحرب العالمية الثانية على حياة أسرة مصرية (أسرة أحمد أفندي علكف). إذ تدور

المجلد الرابع عشر أنت المنافقة المنافقة

أحداث الرواية على مدى عام (من سبتمبر ١٩٤١إلى أغسطس ١٩٤٢) وهو العام الــذى شهد غارات الألمان على الأراضى المصرية.

إذ أشار الكاتب إلى ما ترتب عن الحرب من ركود اقتصادى، أثر بدوره على أصحاب النخول الثابتة من الموظفين، وعلى أوضاعهم الطبقية دلخل السلم الإجتمساعى، وماترتب على ذلك من تغيرات في علاقاتهم الاجتماعية وأساليب حياتهم، حيث أسرز أسلوب تفاعلهم مع هذا التغير، ونظرتهم إليه بعين القلق، بقوله على لسان أحد أبطال رواياته أحمد عاكف مبيحان الذي يغير و لايتغير، أما في (زقاق المسدق) فقد عسالج الكاتب موضوع الحب والموت في إطار فكرة التغير بنظرة فلسفية ديالبكتيكيدة للكدون وأحواله، والتغير في الرواية نوعان: تغير بطئ قديم قدم التاريخ وهو ما يشير إليه الشيخ درويش "آه لقد تغير على شئ، أجل تغير كل شئ... ؛ إلا قلبي فهو بحب آل البيت عامر". والنوع الثاني تغير سريع وغير عادى، وهو ما ترتب عن الحرب العالميدة الثانيدة. أو التنوع الذي اعتدما يطرد معلم القهدوة المثياع عندما يطرد معلم القهدوة المثير على الدي اعتاد أن يطرب رواده صائحا ح" قلت لك لقد تغيركل شئ ". إذ تسرى نغمة التغير في نصيح الرواية كله.

بالإضافة إلى ما ترتب على سياسة الإتفتاح الإقتصادى خلال السبعينبات مسن تغيرات حادة تناولها الكاتب من خلال سلسلة من الأعمال منها (الحب فوق هضبة الهرم / ٩٧٩ ؛ الباقى من الزمن ساعة / ١٩٨٧ ، يوم قتل السزعيم/ ١٩٧٨ ، صسياح السورد / ١٩٧٨ ، قشتمر/ ١٩٨٩). ومن أبرزا لقضايا التي تعكس هذه التغيرات وما أفرزته مسن سلبيات، وعبر عنها محفوظ تعبيراً صادقا قضايا الديمقراطيسة والعدالسة الإجتماعيسة والتفاوت الطبقة ووضعف الولاء أو الإنتماء للوطن وازدياد البطالة وهجرة الطبقة العاملة

المجلد الرابع عشر

إلى الخارج وتزايد معدلات التضخم والاستلاب التسافى وإختلال النسبق القيمسى المجتمع....الخ. ومن أبرز أعماله التى عكمت تضاريس هذا المناخ الجديد "الحب فسوق هضية الهرم" إذ أشار على لمان أحد أبطال الرواية (ضابط الأمن) عندما أدرك التغيير الذى طراً على زعتر النورى (أحد الإتقتاحيين الجدد) "هو هو لم يتغير إلا مظهره، كان الذى طراً على زعتر النورى (أحد الإتقتاحيين الجدد) "هو هو لم يتغير إلا مظهره، كان لما غير قانونى فاصبح لما قانونيا ". بينما يحاول زعتبر أن يوضيح للضيابط أن العصر تغير وما كان من قبل تهريبا أصبح الآن تجارة. (عبد الغنى: مرجع سيابق، العصر تغير وما كان من قبل تهريبا أصبح الآن تجارة. (عبد الغنى: مرجع سيابق، منطقة حلوان، كرمز اللانحدار التاريخي والقيمي والسلوكي والمجتمعي للوطن ككل، عبر منطقة حلوان، كرمز للانحدار التاريخي والقيمي والسلوكي والمجتمعي للوطن ككل، عبر منطقة من المعارك والتحديات والتقلبات الوطنية والمياسية والاقتصادية والعسكرية. لتصوير تغيرات المجتمع المصري عبر أكثر من نصف قرن، متخذا من حقبة الثلاثينيات في القرن العشرين نقطة بدايته. (الشافعي: ٢٠٠٦).

والدارس للفن الروائي علا نجيب محفوظ، بلاحظ أنه استطاع إبراز العلاقة بين نطور المرأة وبين التغير الاجتماعي وتصويره تصويرا دقيقا، ورصد الموامل التسي أدت إلى هذا التغير وتوضيح طبيعة العلاقة بين الرجل والمرأة وبين أفراد المجتمع، إذ يعرض لمراحل تحرير المرأة المصرية وتحررها من الجهل والسدماجها فسي الحيساة المهنيسة والسياسية والفكرية في مصر المعاصرة، وتحررها من الخنوع التسام المسزوج والعادات والتقافية والفكرية في مصر المعاصرة، في المرأة المتحسررة المثقفة التسي تنخرط في الوظيفة والعمل المدياسي وتمثل هذه المرحلة سوسن حماد في (الثلاثيسة)، شم

وتتضم لمحزب سياسى وتعير عن آرائها بحرية، وتمثل هذه المرحلة سمارة بهجست فسى (ترثرة فوق النيل) (العشماوى: مرجع سابق:هم١٨٨).

وبذلك رصد محفوظ العديد من العوامل التي أدت إلى إحداث العديد من التغيرات في المجتمع المصرى منها العامل السياسي (الحروب) أو العامل التكنولـوجي (خروج المذياع) أو العامل الاقتصادي (الإنفتاح الاقتصادي) أو العامل الاجتماعي (خروج المرأة للعمل). ولاشك أن بعض المشاهد التي تم استعراضها من بعض أعماله على سبيل المشاهد التي تم استعراضها من بعض أعماله على سبيل المعرب تعكس فدرة محفوظ على تجميد هذا التغيير وعوامـــل إحداثه عبر مراحل زمنية مختلفة والتعبير عنه إلا أنه يعتبر أن العامل الإسساني يمثــل العنصر الرئيسي في إحداث التغيير الاجتماعي.

- كيف يؤدى الإنسان دوره التغييري في المجتمع كما انعكس في أدبه؟

باستقراء وتحليل الجانب الواعسى فى فكره نالحظ الإرتباط الوثيق بين السدين وإحداث التغيير الاجتماعى، وخاصة أن الكاتب وإن لم يكن يفكر بالأفكار، فإنه يفكر من خلال مواقف الشخصيات ووعيها وأحداثها. إلا أن السدين فى أعماله الروائية أتخذ منحى صوفيا لنعك، فى تشكيل الحسدث الروائي ولغته، وفى الزمان والمكان السروائيين، بسل وفى ملامح أبطاله ومحاولاتهم الدائبة للبحث عن الحقيقة والتى تجمدها القيم الإنسانية فى رأيه، والتى تتسق مع الفهم المصوفى فى القرآن الكريم، القائم على (الأسر يسالمعروف والنهى عن المتكر) كقيمة محورية فى التصدى لقضايا الجور والظلم الاجتماعى، كما ذكر فى موضع سابق.

 العقيدة وما يرتبط بها من نسق قيمى والتى تتجسد فى فعل اجتماعى تعتبر أساس التغييسر فى المجتمع الإنسانى، ولذلك "لايمكن حدوث تغير اجتمساعى بسدون تغيسر أخلاقسى ". (التفتازانى: مرجع سايق، ٣١).

وهذا يتفق مع رأى مالك بن نبى فى أن العامل الدبنى يعتبر المحسرك الأساسسى الأي تغيير اجتماعى من خلال نسق القيم الذى يستند إليه الفرد فى استغلال طاقاتسه لأداء مهسام الخلافة على الأرض، كما أن الجانب الغيبى وما يرتبط به من علاقة روحية بسين الله والإنسان هو الذى يوجد الإرادة الجماعية لإقامة شبكة قوية من العلاقات الاجتماعيسة تمكن الإنسان من أداء عمل مؤثر فعال. (السعد: ١٩٩٧، ١١١).

ثانيا: الوعى الإيجابي ودوره في التغيير

إن الإلتزام بالقيم الإيجابية كشرط أساسى لإحداث التغيير يستلزم درجة عالية من الوعى والإدراك لدى الفرد، إذ أن وضوح الإدراك يؤدى إلى الإيجابية والفاعلية، أسا اختلاط الإدراك فيؤدى إلى السلبية. وبذلك تتحدد مراتب القيم في سلم الأولويات تبعا لارجة الوعي بها أو إدراكها، إذ يرى بسوير أن هذاك ثلاثة عدوالم: (الفدولي: ٢٠٠٠، ٢٠٥).

- ١- العالم الفيزيقي المادي.
- ٢- العالم الذاتي أي عالم الوعى والشعور والإدراك.
- ٣- عالم المحتوى الموضوعي الفكر كالعلم والفلسفة والفن والقيم.

والعلاقة بين هذه العوالم الثلاثة متدلخلة، إلا أن العالم الذاتى يربط العالم المادى بعالم الفكر بفضل علاقاته مع كل منهما. ومن ثم إدراك القيم والوعى بها شرط أساسسى لتجسيدها في سلوك عملى،

المجلد الرابع عشر

و هذا ما استطاع محفوظ تجسيده بالفعل في ملحمة (الحرافيش). فسالواقع السذى يعكسه هذا العمل الروائي يشير إلى تعدد أبنية الوعي ودرجاته،كما يلي:

١- الوعمي السلبي ويعتبر وعيا جامدا لايرقى إلى انفعل.

 ٢- الوعى الواقعى القائم أو السائد وهو يمثل حالة المجتمع فى وضع اسساتيكى البست وفى فترة زمنية معينة، ومن ثم فهو حصيلة تغييرات تاريخية واجتماعية عديدة أنت بالحرافيش إلى هذا الواقع الفوتوغرافي.

٣- الوعى الممكن (الطموح) رهو الواقع الجديد الذي يركى إلى الفيم والنطور والتغييسر وهو الواقع الذي يحاول الحرافيش أن يدركوه، بينما توجد منطقة قائمة بين السوعي السائد والوحي الممكن تمثر الحد الأعلى من التلاؤم الذي يمكن أن يدركه الحسرافيش بدون أن يغيروا من طبيعتهم وهنا يشير الكاتب إلى كيفية اجتيازهم لهسذا الواقع السائد؟ وذلك من خلال حركة الوعي الإيجابي الذي يدفعهم النسزوع السي تغييسر واقعهم والمشاركة في صنع واقع جديد يدعو إليه عاشور الحفيد بإدراكه لقانون الحداد (العدل/القوة)، وممارسته من خلال حركة فعل إيجابي بإقامة مجتمع عسائل علسي أساس الشرعية التي تتمثر في القوة. (عبد الغني: مرجع سابق، 2-10).

ذلك أن عاشور الحفيد استفاد من تجارب آل ناجي السابقة بالوعى الناقد الواقسع المقائم والذي يعتبر حصيلة للعديد من التجارب المتبابنة لآل الناجي، إذ أدرك أن عائسور الأول وإن جعل من الحرافيش قوة، فإنه لم يستطع أن ينتصر على نفسه إذ سقط في حسأة الذات، أي سقط أمام ضعفه البشري بإغفائه لقسائون الحيساة (القسوة/ العسد)، بينسا الشخصيات الأخرى من آل الناجي فقد وقعوا في حيرة الوعى الزائف أو انتقساه السوسي الإبجابي فمنهم من وقع تحت إغراء القوة واستسم تنافيرها ومنهد من لم يدرك مناح القوة المعلد الرابع عشر

ومحاولة الاستفادة منها لتعميق الشرعية، ومنهم من سمعى وراء العدالـة ممع افتقاده لمبررات القوة، مما أدى إلى انحدار قيمة العدل. وبذلك وعى عاشور قانون الحياة 'أن إدراك قيمة العدل تظل مرهونة دائما بإدراك قيمة القوة والمععى إليهما "، مما أيقظ لديم شعلة الوعى الإيجابي بما له من قدرة على التغيير.

وبذلك أكد محفوظ أن قوة الأفكار لا تكمن في ذاتها بقدر ما تكمن في حامليها، أي الذين يعتنقونها فنقودهم إلى التغيير، وهي قضية مرتبطة بإشكالية تزييف الوعي فسي ضوء العوامل المجتمعية والمدياسية المؤثرة في الذات. وعلى هذا فإن مفهوم التغير هنا يؤثرض وجود عناصر أساسية هي: وجود ذات تحكم على الموضوع، ووجود هذا الموضوع في حركة، وأن هذه الحركة تحدث تغييرا، وأن هذا التغير هو أنتقال إلى الأحسن، أي اقتراب إلى غاية أو نموذج، هما اللذان يقومان بدور القيمة أو المعيار. (عبد اللغني: مرجع سابق).

البناء القيمي في ادب محفوظ

ومن خلال التحليل السابق يمكن رصد العلاقة الوثيقة بين الالتزام بالقيم الإيجابية وللرعى الفاعل بما له من قدرة على التغيير، إلا أن القيم التي حاول الكاتب تجسنيدها في أعماله تبدو متناثرة وربما غابت معها الوحدة التي تضمها جميعا فسي نسبق واحسد مرتب من الأعم إلى الأخص، وهذا بدوره يستلزم من الباحثة محاولة ترتيب هذه القيم في بناء نسقى واحد، بمعنى وضعها في بناء هرمى يضم الأعم منها الأخص، لتكسون فسي النهاية مرشدا عمليا السلوك الإنسان في محيطه الاجتماعي والطبيعي. إلا أنه يثار أمامنا

ما المعيار الذي يتم على أساسه بناء هذا النسق القيمي ؟

لاشك أن المنطق العلمى والعملى في هذا الإطار يستلزم أن يشتق المعيار مسن خلال استقراء فكر الكاتب ذاته، ومن رؤيته الفكرية والفنية في أعماله الأدبية خالال محاولاته الدانية للبحث عن الحقيقة والتي تجمدها القيم الإنسانية الإيجابية كما عبر عنها في إخار صوفى بما يتسق مع القيم والمبادئ التي تستند إنيها الشريعة الإسلامية، ومسع الفيم القرآني القائم على (الأمر بالمعروف والنهى عن المنكسر) كقيمة محورية فسي التصدى لقضايا الجور والظلم الإجتماعي.

و هذا يتفق مع ما أرتآه العديد من مفكرى الإسلام ومنهم الإمام الغزالي، في أن القرآن الكريم أشار إلى صفات - الأسماء الحسنى ... قد ينظر إليها على أنها دلالات على قيم أى - معايير أو مقاييس الملوك ... إلا أن هذه الأسماء في حقيقتها صفات منها ما يشترك بين الخالق والمخلوق، ولكنها مطلقة بلا حدود بالنسبة إلى الله سبحانة وتعالى أما في المخلوق فهي موقوفة بحد، ولكنها صفات أخلاقية - إذا ما أتخذ منها الإنسان هاديا يهديه سواء السبيل في مسالك حياته، تدرجت به نحو الكمال. (محمسود: ١٩٨٣)

وذلك مصداقا للحديث النبوى عن أبى هريرة قال، قال رسول الله صلى الله عليه سلام "إن لله تسعة وتسعين أسما من أحصاها دخل الجنة" وأحصاها هنا بمعنى حفظها مع فهم معناها والتخلق بآدابها (الشعراوى:١٩٩٣، ١١٤).

الرؤية الموحدة كمعيار لاتساق البناء القيمى:

إن الهدف الأخلاقي يمكن أن يتحقق بطريقة أفضل لو أدركنا مابين المعانى من علاقات يتصل بعضها ببعض اتصال الأعم منها بالأخص، لأن هذا البنيان المترابط يسؤدى

بمن بتشربه في سلوكه العملى، إلى أن يكون هو بدوره موحدا في رؤيته ووجهة نظره توحدا ينقذه من التمزق الذي يعانى منه إنسان عصرنا، بل أن وحدانية الله لا يعكن فهمها والوعى بها إلا إذا استتبعت في ذهن من يفهمها وحدانية في مجموعة القيم، أي تنسيقا لها من شأنه أن يسدد السالك نحو الهدف، بل أن كلمة الإسلام ذاتها تتضمن تسليم الإنسان إرادته لإرادة الله (محمود: ١٩٨٢).

وبذلك يصبح هذا الترحيد فى القيم عندئذ، جانبا هاما من التوحيد الذى هو أمير مايميز عقيدة المسلم. وهذا يدفعنا بدوره إلى تساؤل آخر: كيف يمكن استخدام هذه الرؤية الموحدة كمعيار لوضع هذه الصفات - القيم - فى إطار" بناء متسق"؟

إن إقامة هذا "البناء المتسق" من القيم من المنظور الفلسفى، إنما أيقصد بسه ترتيبها تنازليا ببدأ بالأعم وينتهى بالأخص، بحيث تجئ كل خطوة نتيجة منطقية لازمسة للزوما ضروريا عن الخطوة السابقة عليها، وفى الوقت نفسه تكون مقدمة ضرورية للنتيجة التي تلزم عنها في الخطوة التي تليها.

صدارة صفة الحياة في البناء القيمي

من خلال استعرض وتحليل أدب محفوظ في معالجته لموضوع التغير الاجتماعي في علاقته بالقيم، نجد أنه استند إلى مبدأ أساسي مسؤداه أن الإدراك والفعل عساملان أساسيان لإحداث أى تغير في المجتمع الإنساني. والإدراك والفعل هما عصب الحياة. كما أشار الغزالي في (إحياء علوم الدين). ولذلك فإن لصفة الحياة صدارة منطقية، فمنها تتفرع سائر الصفات، وفي ذلك يقول الزيهدي: (نقلا عن: محمود: ١٩٨٢، ٩١ - ٩٣).

المجلد الرابع عشر

أن تأخير ورود صفة الحياة بعد صفات أخرى كالقدرة والعلم هو بعثابة تسأخير المعدلول على الدليل، فمن شرط العالم القادر أن يكون حيا". فاللإنسان حياة بقدر ما لديه من إدراك ومن فعل، فشرط الحياة أن بكون الإنسان على وعى كامل بما يسدور حولسه، وبما تعتلج به نفسه، ثم لا يقف أمام إدراكه ووعيه موقفا سلبيا، بل لابد أن يكون فعسالا نشطا منتجا ومشاركا في دفع حركة الحياة، مع مراعاة تتوج الفاعلية في عملية البنساء والتغيير بتتوع مراحل الحياة، فالله تعالى هو "الحى" بالمعنى المطلق، وأما الإنسان فينبغي أن يكون "حيا" بالمعنى النسبى الذي يعطيه من الحياة بمقدار ما يدرك وما يفعل، ومن شمر بغير.

التخلق بالاسم ألحى

إن التخلق باسم للحى إنما يكون بالذكر، والذكر كما أشار فحر الدين الرازى على ثلاثة أنسام: ذكر العبد ربه باللسان وبالقلب وبالجوارح. (المملاح & عبد الهادى: ٢٠٠٣، ٢٧).

ذكر اللسان، وبحصل بالنطق بما يدل على تنزيهه وتمجيده وتعظيمه وتحميده مع حضور التلب للمعانى، ذكر القلب، ويكون بالنفكر فى دلائل الذات والصفات أو بالنفكر فى دلائل الذكاليف من الأمر والنهى ويجتهد حتى يقف على حكمتها وبالنفكر فى عظمم المخلوقات وفيها من أسرار ودلائل وحكم حتى يعلم قدرة صائعها، ذكر الجوارح، ويكون بالاستغراق فى الطاعات مع اجتناب المنهيات.

بمعنى أن التخلق باسم الحى يتم بحسن الخلق فــى الظــاهر والبــاطن، وهــذا جوهــر التصوف أن يحقق الإنسان إمتراجا قويا بين الظاهر والباطن. بــالتخلق بــأداب الشريعة في إمتثال الأمر ولجتناب النهى، وهذا بدوره يطرح أمامنا تساؤلا هاما:

هل يعتبر التصوف إحدى الملكات الإنسانية التي يمكن تدريبها ؟

يرى للعقلا أن التصوف ملكة نفسية لازمة في بعض الطبائع، وقد يجوز إحياؤها على ملكك أخرى كما يجوز التخصيص في كل قدرة على غيرها من عوامل القدرة في الطبائع والعسقول، ولكنها لازمة التخصيص التي لافكاك منها، فإما التخصيص والاحتفاظ وإما الإهمال والانقطاع. ولكن شأنها شأن الملكات الجسدية والعقلية قابلة النمو والمضاعيفة بلا حدود. ويؤكد ذلك بقوله: "إذا كنا قد جاوزنا بالقوى الجسدية حسدودها المعهودة بالمراتة والتخصيص، فما الظن بالقوى الروحية أو العسقلية وهسى لاتتقارب في الناس هذا التقارب ولاتقف عند هذه الحدود". (العسقاد: دع، ١٢١-١٢).

أما إذا انتقلنا إلى الصفة التي تتفرع من صفة الحياة وتلزم عنها لمزوما منطقيمًا، وفي نفس الوقت تكون مقدمة منطقية بالنسبة النتيجة التي تلزم عنها فهي صفة العسمام.

٤- صفة العلم

تعتبر صفة العلم من الصفات المتشتركة بين الخالق والمخلوق، ولكن علم الخالق ليس كعلم المخلوق، فعلم المخلوق نسبى، أما علم الله مطلق بلا حد. وقد أكد الله تبارك وتعالى طلاقة علمه بالعديد من الآيات القرآنية مستخدما مشتقات مختلفة مستخدما الفعل المضارع، كما في قوله تعالى:

"أَمْ أَتُلُ لَكُمْ إِنِي أَخْلَمُ هَٰئِبَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَأَخْلَمُ مَا كَبْدُونَ وَمَا كُدُمُ مُكْشُونٌ. [البقرة ٣٣] "يَشَكُمُ مَا يَيْنَ أَلِمِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُمْ" [المبقرة ٥٠٠]

ومستخدما الفعل الماضى، كما فى قوله تعالى: " وَعَلْمُ آثَمُ الْأَسْنَاء كُلُّهَا" [البقرة ٣١]

الجلد الرابع عشر مستسمد مست مستسم و المستسم و المستسم و المستسم و المستسمد و المستسمد و المستسمد و المستسمد و المستسمد و المستسم و المستسمد و ا

ومستخدما الأسم المشتق العالم، كما فى قولمه تعمالى: " عَالِمُ النَّبِي وَالشَّهَارَةِ الْكَبِيرُ النَّسَالِ" [الرعد ؟]. إنه إذن العلم المطلق... اللامحنود.. اللانهائى فالله عمالم بما كان وبما همو كانن وبما سيكون. (الشعراوى: ١٩٩٣، ٣٥)

أما العلم الذى أمر به القرآن فهو جملة المعارف التي يدركها الإنسان بالنظر إلى ملكوت السماوات والأرض وما خلق من شئ. " أَوْلَمْ يَعظُرُواْ فِي مَلكُوتِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللهُ مِن شَيْرٌ". [الأعراف ١٨٥].

فالعبادة فى الإسلام أعم من مجرد أداء الفرائض والشعائر، بل أن خير عبسادة الله أن بهندى الإنسان إلى سر الله فى خلقه، وأن يعرف حقائق الوجود فسى أعمساق السنفس البشرية، وفى الكون حوله. (العقاد: د.ت، م، ٧٥).

ولهذا أشار الحديث النبوى في فضل هذه العبادة، عن عبد الله بن عباس قال قال رسول الله صلى الله عليه وسلم عليه السلام "أفقيه ولحد أشد على الشيطان من ألسف عابد...". المصدر: شعب الإيمان، المحدث: البيهقي (٧٣٩٧)}.

وعن أنس بن مالك قال قال رسول الله صلى الله عليه وسلم عليه السلام " أن فضل العالم على العابد كفضلى على أدناكم). (المصدر: سنن الترمدي: المحدث، المحدث، (٢٦٦٥)،

وبذلك استطاع محفوظ أن يجمد العديد من القيم خلال أعماله الروانية، من خلال بحث أبطاله الدانب عن الحقيقة في هذا الوجود، ورغم إجماع فئة من الأئمــة المجتهدين على أن المعرفة محتواة في القـرآن جملة وتفصيلا، إلا أن العديد من آيات القرآن الكريم تقر فريضة التفكير، إذ تأمرنا بالبحث والنظر والتعلم والإحاطة بكل معلوم يصــدر عـن

المجلد الرابع عشر

المقول، ولكنها تخاطب العقل الذى يعصم الضمير ويدرك الحقائق ويميز بين الأمور ويوازن بين الأضداد ويتبصر، ويتبر. كما تشير إلى نبذ الموانع النسى تعبوق النقكيس السليم من جمود في الفكر نتيجة لقوة العرف أو عبادة السلف أو تطرف في الفكر والعقيدة أوتبعية في الفكر قالدين روح ينبث في الأخلاق والتقاليد إلى جانب النصوص والأحكام، ومن هذا الروح يظهر عمل الدين في الواقع. (العسقاد: مرجسع سسابق، ١٨،

ومن هذا المنطلق، نرى أن الدين نزل هاديا للعقل في جميع الأمورالتي لـــو تـــرك العقل وشأنه فيها السبيل ضل وعجز عن الوصول إلى الحقيقة، وهذه الأمور هي:

- (ا) العقائد.
- (ب) انتشريع في قواعدة العامة، وفي بعض تفصيلاته، وقواعده العامـــة انتـــي تتضـــمن
 الجزنيات على مر الزمن، وعلى اختلاف البيئات.
 - (ج) المبادئ الأخلاقية إجمالا وتفصيلا.

أما الطبيعة والكون فقد تركهما للإنسان للدراسة والبحث، حتى يكتشف سنن الله الكونية، ونواميسه الطبيعية ويرى صنع الله الذى أتقن كل شبئ. (محمود:١٩٨٨، ٣٠) ولذلك فإن المبادئ الأخلاقية في إطار الفكر العربي عبارة عن حقائق لاتقبل الجدل ولذا تأخذ صفة الدوام والاستقرار، لأنها مبادئ تتصل بالعقيدة. وهذا بدوره يجعل نمط الفكر العربي بختلف عن نمط الفكر الغربي الذي يجعل المعول في السلوك الإنساني الصحيح على التجارب بافتراضه لأسبقية المهدأ الأخلاقي على التجارب. كما يختلف عن السلمط

الذى يجعل القرار الإنساني غير مصبوق بمعيار، بافتراضه أسبقية المعيار الذي يقساس بسم القرار في صوابه وخطأه.

وبناء على ذلك يختلف الفكر العربي عن الفكر الغربي في الموقف النفسي تجساه الوقائع، ذلك أننا إذا حالنا الحياة إلى أصغر وحداتها، وجدنا تلك الوحدة الأولية مؤلفة مسن ثلاث حلقات، أولها أن يتلقى الإنسان من العالم الذي حوله "مؤثرات" تقع على حواسمه المختلفة من البيئة المحيطة.

وثانيهما حلقة قوامها ذلك المحتوى المعقد الذي يكمن في باطن الإنسان، بعضه فطرى كالغرائز والانفعالات، ويعضه الآخر مكتسب كالمشاعر والعقائد والأفكار التسي ترسخ مع الزمن في نفس حاملها، حتى الوحسها جزءا لا يتجزأ من فطرته.

تلبها الحلقة الثالثــة بوهى مرحلة السلوك، فسلوك الإنسان هو محصلة تتشأ مصا وقع عليه من موثرات خارجية بعد أن تتلقاها مخزونات الباطن فتوجه فعلها بحسب مسا يتقق مع عناصرها.

وتختلف المعبادئ في إطار الثقافه العربية عنها في الثقافة الغربية في موقعها مسن هذه الحلقات، فبينما يرى مفكرو الغرب أنها نقع في الحلقة المعرفية الإدراكية الأولى واذا فإنها قابلة المتغيير كلما تغيرت المعرفية، يسرى المفكرون العسرب أن تلسك المبادئ مجموعتان: منها ما جاءت مع الوحى الديني فتكون بهذا جزءا مسن العقيدة، وبالتسالي فعوقعها في الحلقة النفسية الثانية، ومجموعة أخرى ولدتها خبسرة الإنسان فسي حياتسه العملية، ولذا فمصدرها المعرفة البشرية، وبذلك يكون موقعها الحلقة المعرفية الأولى وبذا يستطيع العربي أن يجمع بين الثقافتين في وقفة ولحدة، فبينما يجعل العربي مبادئه جسزها

من ضميره يجعل إنسان الغرب مبادئه جزءا من مدركاته للمثيرات التسى بتلقاها من محيطه. (محمود: ١٩٨٧، ٥٩).

وهذا بدوره يثير قضية هامة ترتبط بتأثر عقيدة العملم، وما يــرتبط بهـــ مـــن مبلدئ على أسلوب تفكيره كعامل هام في إحداث التغيير الاجتماعي.

أثر العقيدة على أسلوب التفكيره كما مارسه العقل العربي

لا يمكن إغفال أثر عقيدة التوحيد في مجال الدين على أسلوب التفكير كما مارسه المعقل العربي حيث أنت إلى استناده إلى حقيقة كبرى مجردة إلى أقصى درجات التجريب ثم يستولد منها النتائج، فالفكر العربي يتميز بصفة الثبات والسدولم أي ثبات المبادئ المخرى الفكري المن على أساسها يحكم على سلوك الإنسان بالاستقامة أو الإنحراف أما الخاصبة الأخرى الفكر العربي تتمثل في تجاوزه الواقع الجزئي المحدود إلى ماوراءه من صسور ذهنية مجردة مما أدى إلى نزوع العربي نحو التجريد في فكسره وأدبسه وفنسه، وهسذا يفسر الاتجاه الصوفي في الإبداع الأدبي العربي بصفة عامة، كما يفسر النزعة الصسوفية والتجريبية في لدب نجيب محفوظ يصفة خاصة. (محمود: ١٩٩٣).

وهذا بدوره يؤكد الارتباط الوثيق بين العقيدة وكل من العقل كسأداة للدراك والوعى والإرادة كسلوك أوفعل باطنه قيمة توجيه باعتبارهما عاملان أساسيان في إحداث التغيير في المجتمع الإنساني كما أشرنا في موضع سابق.

علاقة العقيدة بالإرادة

لا شك أن العقيدة تحدد الضوابط والمعابير، أما العقل فيشــرف علـــى خطـــوات التغفيذ إلا أنه بغير إرادة الإنسان تصبح مجموعة المعابير والمبادئ التي تفرضها العقبـــدة

الجلد الرابع عشر

مجردة من معناها أو ليس لها دلالة، لأن الإرادة هى الذى نتقل هذه المعايير والعبادئ من دائرة القول إلى دائرة السلوك الفعلى. لأن الإرادة فى حد ذاتها تمثل جانسب السلوك أو الفعل الذى يحقق الهدف الذى أرتآه العقل. (محمود: ١٩٩٠،٣٣٦). وُلذلك فسان القسر آن الكريم كمصدر للتشريع، أى مصدر المقوانيين والأوامر والنواهى وهى كلها تعتبر من قبيل الفعل لا من قبيل الفكر المجرد.

ومن هذا المنطلق، تعتبر الحياة الإنسانية وحدة عضوية قوامها فعمل وحركمة. لاقرق في ذلك بين تفكير العقل وإرادته.

التظق بالاسم العليم:

إن الله عز وجل قد رسم مهمة الرسول عليه السلام في قوله تعالى "وُيُعَلِّمُهُمُ الْكِيّابَ وَالْجِكْنَةُ وَيُرْكِهِمْ" [البقرة ١٢٩]

أنها العلم والخلق: العلم إلى غاية هى الحكمة، والخلق إلى غاية هسى التركيــة. (محمود ٢: ١٩٧٩، ٤٨).

اما التظق بالاسم العليم فيتم من ظال:

- التماس الإنسان أساليب وميادين المعرفة بحقائق الأمور، إذ أن لكل قوة من القوى
 والملكات البشرية اختصاصا معينا الإيتأتي أن تتعسسداد:
 - الحس لعالم الطبيعة.
- والعقل للاستنتاج مما يأتى به الحس، أو الشرائع السماوية التي نستمد منها المعسايير
 فالشريعة ماهى إلا عقل ظاهر، والعقل فى توجيهه يعتبر شريعة باطنة.

المجلد الرابع عشر

أما الدوح والبصيرة فإنها لعالم الغيب، فإذا ماصفت الدوح وتزكت النفر ال عسن البصيرة ماتراكم عليها من صدأ كان يحجبها باستمرارعن أداء وظليفتها. , صديحت محلا للإلهام والمعرفة في عالم ماوراء الطبيعة وعالم الأخلاق. (محمود ١٠ مرجع سابق، ١١١-١١٤).

ولذلك فإن المعرفة بالله عز وجل من أسمى أنواع المعارف والتى لاسبيل أمام الإنسان لبلوغيا إلا بمعرفة إرادته والتسليم لها، وما إرادة الله إلا مجال القيم التسى يسراد لسلوك الإنسان أن يسير بمقتضاها. كما يرى أبن تيمية. بينما يرى الغزالسى "أن معرفة النفس ومعرفة الله أمران متلازمان وهذا لايتأتى إلا من خلال الإذعان لمنطق العقال لمعرفة ظاهر الكون وباطن الإنسان، فيكون ذلك مؤديا إلى معرفة الله"، وهذا معنى قولهم "من عرف رنه". (الجوزية: ١٩٩٨، ١٤٠٠).

وبناء على ذلك فإن العلم في الدائرة الصوفية هو العلم بمعناه الإسلامي أي العلسم بالطبيعة، والعلم بما وراء الطبيعة، أنه العلم بالأخلاق، وبالنواميس الاليية. علسى أسساس محكم من القرآن والسنه كما أشار الجنيد إمام الصوفية (محمود ٢: مرجسع سسابق، ٩٦ ، ٩٧). إلا أن التخلق بالاسم العليم لإيقف عند حد تحديد الاختصاصات ومجالات المعرفة، بل يتعداد إلى جوالب أخرى:

٢- أن يصب الإنسان فاعليته العقلية على المشكلات التى أفرزتها الحياة الواقعية، ولاسيما المشكلات التى يؤدى اختلاف الرأى فيها إلى حالة من الصراع الفكرى، مع مراعاة ألا تأتى الحلول متعارضة أو متناقضة مع العقيدة وشريعتها.

٣- الا يتناول الإنسان مجردات دون أن يكون على وعى بحالات تطبيقها على أرض
 الواقع بما يؤدى إلى تغييره. وهذا يثار أمامنا تساؤل هام:

كيف يوظف الإنسان العربي الفكر في تغيير الواقع؟

من المسلم به أن للفكر دور في عملية الإصلاح والتغيير، فالفكرة تتجمد في فرد يؤمن بها، إلا أنها إذا وقفت عند هذا الحد يظل الطريق إلى الإصلاح والتغيير باقصما، وإنما يكتمل الطريق بنتك الفكرة إذا أصر حاملها على أن ينشرها بين الناس لتصبح أساسا من الأسس التي تبنى عليها مناشط الحياة العملية، وبذا يمكن أن تغير الفكرة من الواقمع. ومن هنا خطورة أن يحتضن الناس أفكارا يكتفها الغموض، و أفكارا لو أنها انتقلت المسي دنيا السلوك كان مؤداها أن تعود بالناس إلى الوراء أو أنها أفكار سلمت من هذا كله لكنها حبست في صدور حامليها لا ينشرونها فلا يغيرون بها شيئا. إلا أننا يجب أن نفرق بسين إطار ثابت ومضمون متغير، الإطار هو بمثابة المبدأ أو المبادئ الثابتة التي يتكون منها جوهر هويتنا، وأما المضمون المتغير فهو ظروف التطبيق التي تتشكل بأشكال العصمور المتعاقبة، وخاصة إذا كانت هذه المبادئ على درجة عالية من التجريد كالذي نسراه فسي المحتاق الرياضية، فالفكر لاينكر على التقصيلات وجودها أو ينكر الإطار الوظيفي الواحد الحائق الرياضية، فالفكر لاينكر على التقصيلات وجودها أو ينكر الإطار الوظيفي الواحد

- ٤- أن يأخذ الإنسان العربى عن آبائه وقفائهم العقلية إزاء المشكلات العارضة أو أسلوب الحرار الذى يستند إلى الحجة والمنطق والدليل. كما يكون نقله عن الغير ولاسيما من أساليب وفكر الحضارة الغربية مقترنا بالتمحيص النقدى، بحيث لايقتصر على النتائج دون المنهج الذي أدى إليها والنظرة التي تضمنتها.
- أن يكتسب الإنسان خاصية العمل الجماعي، والتعاون كفريق عمل واحد، من خـــلال
 المشاركة في "فعل"، بهذه المشاركة بجاوز كل فرد حدود ذاته لينفتح على الأخــرين،
 باعتبارهم شركاء في فعل واحد. (الطريرى: ١٩٩٣، ١٩٩٣).

وبذلك يمكن القول أن النصوف في حقيقته الكاملة هو حرية الضمير في الإيمسان بالله على الحب والمعرفة. (العقاد:مرجع سابق، ص١١٩). ويقترن بالعلم والمعرفة قيمة محورية أخرى هي قيمة العدل.

٥- صفة العبدل:

العدل من صفات الله _ تعالى _ _ لأنه منزه عن الظلم والجور، عادل فـ _ كـ ل أقواله وأفعاله وأحكامه، ولذلك أمر الله رسوله والمؤمنيين بالتزلم العدل فى شتى الأقـوال والأقعال والسلوك، وفى الأحكام حتى مع غير المسلمين، وحرم عليهم الظلم. والظلم كمـا أشار راغب فى مفرداته * وضع الشئ فى غير موضعه المختص بـه، إمـا بنقصـان أو _ يزيادة، وإما يعدول عن وقته ومكانه*. (طنطاوى: ١٩٩٨، ٧٠ ١، ٧٢).

التظق بالاسم العدل

ويتم من خلال: (الملاح & عبد الهادى: مرجع سابق، ٢٠٢).

١- أن يعدل الإنسان في نفسه بأن يجعل الشهوة والغضب تحت لجام العقل.

٧- ويعدل في كل جارحة من جوارحه بأن يستعملها طبقا لما أمر به الشرع.

٣- وعنله في ذريته وأهله ورعيته بمراعاة عدم الجور والظلم.

٤- وضع الأمور في مواضعها.

وتقترن قيمة العدل يالقوة في الحق، فالنزام العدل يتحقق نذوى الإيمـــان والعـــزم القوى، والعقل الراجح، والعلم النافع.

وقد لمسنا هذا المعنى في أعمال نجيب محفوظ، فالقيم التسى انعكست خلالها تمحورت حول قيمة العدل، إلا أنها برزت بوضوح خلال ملحمة (الحرافيش) والتي أكسد المجلد الرابع عشر المستحدد المجلد الرابع عشر المجلد الرابع المجلد الرابع المجلد الرابع المجلد الرابع عشر المجلد الرابع المجلد الرابع المجلد الرابع الرابع المجلد الرابع المجلد الرابع المجلد الرابع المجلد الرابع المجلد الرابع المجلد الرابع الرابع المجلد ال خلالها على قيمة العدالة التى تقترن بالقوة والعلم، وأن القوة شرط أساسى لتحقيق العـــدل وتعميق الشرعية. كما أشرنا في موضع سابق.

ولذلك فإن البيئات التي تزدهر فيها قيم العلم والعنل تؤدى لنصو قسيم "التقسوي" وانتشارها. ذلك أن العدل يجسد قيم النقوى في واقع حياتي ملموس. لذلك فسإن المقيساس الذي يطرحه القرآن الكريم للتفاضل بين البشر في "قيم النقوى" هو قوله تعالى: (إن أكرمكم عدد الله أمّاكم). (الحجرات ١٣٠).

قيم التقوى:

التقوى تعنى لله لله الخطأ. ويذا تشاء الإنحراف عن العمواب واتقاء الوقوع في الخطأ. ويذا تشير إلى المعايير والمقاييس التي يتبناها الإنسان المسلم لإتقاء الاصطدام بالقوانيين أو السنن الإليية. كما أنها تنظم علاقاته مع الله والكون والإنسان والحياة الأخسرة. ففي العلاقة مع الله يتقى الإنسان الانحراف عن علاقة العبودية. وفي علاقته مع الكون يتقسى الإنحراف عن علاقة السخير. وفي علاقته مع الإنسان يتقى الاتحراف عن علاقة العسدل والإحسان. وفي علاقته مع الحياة يتقى الإنحراف عن علاقته مع الكون يتقي الانحراف عن علاقته مع الجنان. وفي علاقته مع الحياة يتقى الإنحراف عن علاقة المسلولية والجزاء. (الكيلامي: 1118، 137).

اثر التقوى والمجاهدة في العداية وااإلعام:

لا جدال في أن التقوى ومجاهدة النفس لها أثرها في إصابة الإنسان الحــق فــي الاقوال والسداد في الأفعال، والخروج من اضطراب الشك إلى ثبات البقــين. إذ يكشــف الله لمبعض المنتين من عباده حقائق العلم، وأنوار المعرفة عن طريق الحدس أو البصـــيرة أو الإلهام.

المجلد الرابع عشر

ما معنى الإلهام ؟

فى القرآن الكريم وردت المادة مرة واحدة، بصيغة الفعل الماضى، وذلك فى قولـــه تعالى: "وَنَشْ وَبَا سَزَّاهَا فَأَهْمَهَا فَجُورَهَا وَتُعْوَاها"" [الشمص:٧،٨].

وفسر ذلك "معجم ألفانظ القرآن الكريم" بقوله: ألقى فيها إحساسا تغرق به بسين الضملال والهدى. وعرفه أبو زيد الدبوسسى من فقهاء الحنفية، بقوله: هو ما حرك القلب لعلم يدعو إلى العمل بغير استدلال. وهذا الإلهام هو ضرب من المعرفة الروحية (المعرفة اللانية)، وهو يعبر عن نوع من الإدراك المباشر الحقيقة بسدون شسواهد أو مقدمات، قال اللانية)، وهو يعبر عن نوع من الإدراك المباشر الحقيقة بسدون شسواهد أو مقدمات، قال اللانية "لا يُعيِيمُونَ رشيعُ " بن عُلِيمِ" [البقرة: ٥٠٧] فكلما قوى الإيمان في القلب انجلت المهالأمور وانكشفت، وعرف حقائقها من بولطنها وذلك مثل السراج القوى، قال حذيفة بسن الإمان:

"إن قلب المؤمن سراج يزهر" " (القرضاوى: ١٩٩٩، ٢٦١- ١٣٦)، وكذلك ما صحح عن رسول الله عليه السلام من دعاته لربه وسؤاله أن يعطيه نورا "اللهم اجعل فسى قلبى تورا، وفي نساتى نورا، وفي بصرى نورا، وفي سمعى نورا، وعن يمينسى نسورا، وعن يسارى نورا،ومن تحتسى نورا،ومن تحتسى نورا،وامن في نقسى نورا، واعظم لمى نورا". ولكن هذا النور ليس بديلا عن (نسور الشرع) بل هو ثمرة له وتأكيدا لحجيته وإضافة إليه، فهو – كما قال تعالى: (نورعلى نور) وقد حدد الإمام الغزالى في كتابه " مشكاة الأنوار" مراحل الإدراك الفطرى السليم مهتسيا بدرجات الإدراك المتصاعدة في قوتها وسطوعها كما وردت في آية النور:

الجلد الرابع عشر المستعدد المس

اللهُ يُورُ السَّنَاوَاتِ وَالْأَرْضَ مَثَلُ يُورِهِ كَيِشْكَاءِ فِيهَا مِصْبَاحٌ البِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةِ الزُّجَاجَةُ كَأَثْهَا كَوْكَبْ دُرِيِّ مُوفَدُ مِن شَجَرَة تُبَارِكَةِ زَيْدِينِةٍ لَا شَرُقَيَّةٍ وَلَا غَرْبِيَّةٍ يَكَادُ زَيْهَا يُضِيءُ وَلَوْلَمُ مُسْسَلُهُ مَا لِ'تُورٌ عَلَى ثور يَهْدِي اللَّهُ لِنُورِهِ مَن يَشَاءُ وَيَصْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالُ لِلنَّاسِ وَاللَّهُ بِكُلُّ شَيْءٍ عَلِيمٌ [النور: ٣٠] "النور" في تاويل الإمام الغزالي لهذه الآية الكريمة هوقوة الإدراك السليم، ولما كان هذا الإدراك انما يتصاعد درجات، جاء النور "في الآية على درجات تزداد قوة درحة فوق درجمة، وهذه الدرجات في تعاقبها بمثابة مراحل ينموبها العقل ويكتمل فأولى درجات الإدراك هي هجرد إحساس الحاسة بما ينطبع عليها ويؤثر فيها، وهي الدرجــة التـــي تعثلهـــا الأيـــة بالمشكاة، ثم تأتى الدرجة التالية هي المصباح داخل المشكاة والمصباح هنا يرمـــز البني العقل الذي ينتقى المؤثرات الخارجية فيحولها إلى معانى وتبقى تلك المعانى مبيمة الحدود • إلى أن تحيط الزجاجة بالمصباح فتثبت شعلة الضوء وتظهر حدودها ويسزداد لمعانهسا، فالزجاجة هذا هي كالمخيلة عند الإنسان في عمليات الإدراك حيث تؤدي لاتضباط تلك المعانى بما يحددها ويزيد ها جلاء ولكن من أين تستمد المخيلة قوتها تلسك ؟ إنهما تستمدها من "شجرة مباركة"، وهي ترمز هذا إلى وحي أو إلهام من الله سبحانه وتعالى، وهنا ينتهي التسلسل لأن قوة الإلهام لايسئل عن مصدرها، إذ هي كالزيتونة تضئ بزيتها وليست بحاجة إلى مصدرخارج ذاتها، وهو ضعرب من الإدراك يجئ إلى صاحبه برؤيـــة باطنية مباشرة وهذه المعرفة اللدنية لاشك في يقين صوابها.

وبناء على ذلك، إذا رتبنا درجات الإدراك صعودا بها من أدناها إلى أعلاها، كانت البداية إنطباعات تتلقاها الحواس، فيتناول العقل تلك المادة الحسية ليستخرج منها معانيها، ثم تؤدى المخيلة دورها في صقل تلك المعاني والدقة في تحديدها ومصدر هذه القوة آخر الأمرمبادئ أولية يدركها الإنسان بلمعات من بصيرته، ولا موضع بعد ذلك المجلد الرابع عشر

بسأل عن البصيرة ومصدرها، لأنها عيان مباشر بتنجر من قطرة الإنسان بمشيئة الشد ولا يُحِيدُونَ إِلَيْسَيْءٌ مِنْ عِلْمِ إِلَّا بِمَا شَاءً [البقرة: ٢٥٥] (منصود: ١٩٨٣، ٢٠٢، ٢٠٠٧). وقد حدد محفوظ ذلك في تجربته العمليه خلال العراجل الفكرية التي مر بها فمن خلال تتبع المعيرة الإبداعية لنجيب محفوظ، باحثا. وراء الحقيقة في طريق المعرفة، تجد أن الحدم أو البصيرة بمثل آخر خطاء في هذا الطريق، إذ يعتبره أعلى برجات الفكر لابراك المقائق إدراكا مباشرا دون حاجة إلى برجان. وكيف أنه أخرجه من ظلمات الشك عسدما خابث عنه روية البقين وسلبت منه الطمانية في بعض مراجل حياته، وربما ساعده على ذلك شقافيته وإيمانه القطري النقي الذي تجلى بأسمى صوره في المرحلة الأخيدرة مسن حياته حيث المرحلة الأخيدرة مسن حياته حيث المرحلة الأخيدرة مسن حياته حيث المترحلة الأخيدرة مسن

الوظيفة التربوية للادب بصفة عامة والقصة بصفة خاصة:

١- الوظيفة التربوية اللاب كاحد المظاهر الزمزية للثقافة:

أشارت نتائج الطعيد من الداراسات إلى العلاقية الوثيقية بسين الأفاب والتربيسة المعتبار هما المرآة الحقيقية التي تعكس أوضاع المجتمع، لأنه إذا كان الأفب يعكس الوثيقة المعاشدة في المجتمع، علاوة على تكاملهما لمن حيث الوظيفة فإذا كان دور الأديب تصوير الواقع الاجتماعي فدور التربية هو الارتقساء بهذا الواقع وبناء على ذلك يمكن التأكيد على أن للأنب في مضمونه وأسساويه وأشسكاله المختلفة وظيفة تربوية في المجتمع، وهذه الوظيفة ذلت زوايا مختلفة وأبعاد متعددة، منها:

 الأفراد بما يؤدى إلى تغيير أفكارهم وتعديل اتجاهاتهم من خلل تغيير إدراكهم وتصورهم للعالم المحيط بهم.

- أن جميع المذاهب الأدبية تجعل للأنب وظبقة لجتماعية أخلاقية فيما عدا مذهب الفن الفن، وربما يرجع ذلك إلى أن تبدل المعابير الأخلاقية بتبدل ظروف الحياة كان يجد التحير الأوفى عنه في الأدب. (عياد: ١٩٩٣، ١٠٩). وقد لمتسدت هدده الوظيفة لتشمل الإرتفاء بالمجتمع وتغيير الإنسان.
- و يعتبر الأدب وسيطا تربويا هاما في العصر الحديث يندرج تحت إطار التعليم المستمر والاسيما بعد التحول في مفاهيم التربية من مفهوم التربية المقصودة إلى مفهوم الخبرة المربية التي تزدى إلى مزيد من الخبرة، ويما أن الأدب يعتبر أحد منابع هذه الخبرة بما يجسده من خبرات وتجارب بشرية حية، ويما يعكسه مسن نمساذج السلوك الواقعي والمطقوس والمعتقدات السائدة في المجتمع، والاسيما إذا كان هذا النوع من الأدب يعبر عن موضوعات فلسفية وفكرية عامة في ارتباطها بسالواقع بالاجتماعي القائم يدخل الانسان معها في علاقة إيجابية تمكنه من فهم البيئة التي يعيش فيها ويتكيف معها، كما تجمد في أدب محفوظ فقد أشار طه حسين إلى أن نجيب محفوظ يعد باحثا لجتماعيا متقا كأحمن مايبحث علماء الاجتماع عن البيئات يصورونها تصويرا دقيقا ويستقصون أمورها من جميع نواحيها، وقد عبر محفوظ عن ذلك بتوله: "ماأعجب الحياة، إنها مماء تمطر تجارب متناقضة " (العائش في عن ذلك بتوله: "ماأعجب الحياة، إنها مماء تمطر تجارب متناقضة " (العائش في الحقيقة }. (مرورة: مرجع سايق، ٣٤).
- أن للأنب وظيفة لجتماعية وانسانية تثقارت بين الوضوح والكمون، وتتسراوح بسين
 السلبية والرمزية والمولحهة المباشرة تبعا الختلاف المرحلة التاريخيــة والظــروف
 المجلد الرابع عشر

الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فالأدب بذلك سجل للتجربة الاجتماعية وتجسيد للمعتقدات والأهداف والمصالح، يصور الواقع ويساعد في تنظيمه، أويمرزق الواقسع الأدم ويخلق واقعا جديدا فيه امكانات وممكنات، ولذلك بدا كثير من المشتغلين فسى العلوم الاجتماعية بدراسة الظاهرة الأدبية باعتبارها نشاطا ملموسا من أنشطة الحياة الاجتماعية، وقد ترتب على ذلك محاولات متعددة تعكس العلاقة بين تلبك الظاهرة وظواهر الحياة الإنسانية الأخرى، فوجد مايسمي بالتحليل النفسي لسلام والتحليل المسوسيولوجي للأدب وهي أتجاهات في بحث الظاهرة الأدبية تهدف إلى توضيع ماهنالك من تبادل التأثيروالتأثر بينها وبين ماسواها من ضسروب النشاط، فالعمل الأدبي يتأثر بالإطارات لتي يعيش من خلالها الأدباء باختلاف نوعياتهم وانتمساءاتهم وبنك أصبح هناك إمكانية للاستفادة من المادة الأدبية باعتبار هد مادة بحثية بمكن تصبيق مناهج وأساليب البحث العلمي على در استنيا وتحليلها ومستنباط المسور المختلفة الواقع الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي. (خضر: مرجع مابق، ٢٠).

للأدب دور فاعل ومؤثر في بناء الإنسان وتشكيل فكره ووجدانه، وانتساع قاموسسه النفوى، وتأكيد انتمائه لتراثه، وتكوين نظرته للحياة من خلال مابحمله من مضامين قيمية تنسق مع نظرة المجتمع لقضايا الكون والإنسان والحياة (أبو بكر: ٢٠٠٢)، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال دراسة الأدب دراسة تذوقية تأملية نؤدى إلىي تحقيق المنعم، حيث وجدت علاقة بين الاستجابة الوجدانية والاهتمام بالقراءة لذا فإن اليدف الأساسي من تدريس الأدب هو تتمية الإحساس بالجمال وتذوقه في العمل الأدبى لدى المتعلمين. إلا أن الدراسات تشير إلى تعدد وتنوع مهارات التذوق الأدبسي باختلاف المحتوى الأدبى متمثلا في الشعر في الناختي بالختلاف المحتوى الأدبى متمثلا في الشعر في النافية بالمتلافق المناسع في التنافية المناسع في التحديل بالمحتوى الأدبى متمثلا في الشعر في النافية بالمتلافق الأدبى متمثلا في الشعر في المتلافق المتوافقة المحتوى الأدبى متمثلا في الشعر في المتلافقة المحتوى الأدبى متمثلا في الشعر في المحتوى الأدبى متمثلا في الشعر في المتلافقة المتلافقة المتلافية المتلافة المتلافقة المتلافة المتلافة المتلافة المتلافقة المتلافقة المتلافقة المتلافة المتلافقة المتلافقة المتلافة المتلافقة ال

1.5.5

مهارات التذوق المرتبطه به ستتمثل في الإحساس بالإيقاع وفهم مكونات الصسورة الشعرية. وإذا كان المحتوى الأدبى متمثلا في قصة فإن المهسارات المرتبطة بهسا ستدرر حول فهم الحبكة القصصية، وحل عقدة القصة، واستغلاص الر البيئة في بناء شخصياتيا وتحديد زمان ومكان أحداثها. (ذهني: ١٩٨٥).

- پشترك الأدب مع التربية في بعض أهدافها ومنها الضبط الاجتماعي، حيث يؤثر في سلوكيات الأفراد والجماعات لارتباطه بالرأى العام، إذ أشارت إحدى الدراسات إلى أن الأدب في المجتمع الأمريكي يعكس القيم والمعابير السائدة في المجتمع، حيث تمثر انقيم الاساسية للأسرة الأمريكية.
- و بقده الأدب حالات بشرية ترمز لحالات واقعية ملموسة تكون بمثابة مستوى تحليلسى
 يعمق من وعينا التاريخي بإعادة النظر فيما قدمه التسجيل التاريخي، حيث يمكسن
 دراسته بوصفه نموذجا لبعض اساليب تزييف الواقع الاجتماعي أي تقديم بعد معرفي
 يودي إلى وعي الجماعة بذاتها وتشكيله في إنجاه التغيير، في إطار الذاتية الواعية
 بحركة التاريخ، وهذا هو الفرق بين الأدب الذي يتحول إلى وسيلة لتزييف السوعي
 وبين الأدب الذي يؤدي إلى كشف الوعي الزائف. فالقصة ليست إلا تاريخا إن أبدعه
 خيال كاتب أو أديب إنما ابدعه من واقع الحياة، وكثيرون من الأدباء يلجسأون بلسي
 التاريخ يستلهمونه مادة لقصيصهم فوالتر سكوت في إنجلترا، وإسكندردوماس في
 فرنسا اللذان اتخذا من تاريخ إنجلترا وفرنسا مادة قصيصهما. (هيكل:١٩٨٦)
- يعتبر الأدب كاحد مكونات الثقافة عامل هام في إحداث التغيير الاجتماعي حيث
 يعمل على هدم العادات والتقاليد السلبية بما فيها من عوامل معوقة للتغيير وإحالًا
 عوامل أخرى محركة أومحفزة لهذا التغيير وتكوين أساس فكرى جديد أو بناء نسق

المجلد الرابع عشر المجلد الرابع عشر

قيمي يؤدى إلى التغيير الذاتي او الداخلي للفرد والذي يعتبر بدوره عامل أساسي في إحداث أي تغيير اجتماعي. إذ يساهم الأدب في بناء وعي نقددي يسرنبط بالرظيفسة السابقة على التغيير، فالإنسان قد يتغير فكرا وسلوكا عندما يتأثر بعمل فني وإن كان بأسلوب لاشعوري غير واعي، مما يؤدي إلى التغيير بأسلوب غير مباشر. (خضسر: مرجع سابق، ٤٢).

٣- الوظبفة التربوية للقصة:

يذكر مؤرخو الآداب ما لفن القصة من أثر بالغ فى توجيه الحياة الإنسسانية بأسسرها مثلما كان لقصة إميل فى التربية لروسو، ولرواية فرتر الخالدة لجينى، ولبعض روايسات فلويير وزولا وفرانس ويول بورجيه ودمنتويفسكى وترجنيف وتلسنورى من أثر بالغ فى ترجيه الحياة الإربية. (المرجع المسلبق: ١٨). والقصة أنب مقروء أو مسموع، وهسى عند من لايعرف القراءة أدب مسموع فقط، أما القارئ فهى أدب مقروء ومسموع معسا.

- تعتبر القصة اكثر أنواع الفن الادبي أثرا في نفوس الأفسراد، فالقصبة ابا كانبت
 الأحداث التي ترويها، إنما تدل على فكرة وتتصل بمثل أعلى في نفس كاتبها، وربما
 تكون الفكرة والمثل الأعلى هما الغاية من القصة كما في قصة حي بن يقظان،
 وقصة لميل عن التربية لروسو. (المرجع نفسه: ٧٤، ٥٧).
- تعتبر القصنة القرآنية جزء هام في كتاب الله نزل يها الوحى على رسول الله، وهــذه
 الحقيقة أشار إليها القرآن الكريم في قوله تعالى (نقص عليك أحسن القصــص بهــا
 أوحبنا إليك هذا القرآن وإن كثت من قبله لمن الغافلين). { يوسف: ٣}، كما وردت

المجلد الرابع عشر

كلمة قصة ومشتقاتها. وردت في القرآن الكروم أربعا وعشرين مزة. (وهدان: ٢٠٠٦. ٢٢، ٤١).

- تعتبر القضة أسلوبا ثربويا فعالا من خلال عرض نماذج مسوثرة مسن المنسلوكيات والأفعال تجدد قيم الثبات على الإيمان، والإخسلاص في العمسل، والصدير، والصدق... الغير من قيم أخلاقية عيث يحرص المرسى على إسراز النمسوذج وعرضه على المتعلم الاستجرار الاستجابة المبدئية من ذاته وبرغيته تقليدا للنمسوذج (التغييمشي: ٥٠٤ هذه الاستجرار الاستجابة المبدئية من ذاته وبرغيته تقليدا للنمسوذج يكون فيها موضع العبرة، كما تقتضى صياغة هذه الوقائع في الأسلوب القوى الدى يدخل العبرة إلى النقس ولو كانت بطبيعتها جامدة عن أن نفيمها، (هيكفل: مرجمع سابق، ١٠٠٠)، على أن ينظر إلى الوقائع الجزئية والعلاقات بينها في القصمة أو الرواية من حيث دلالتها على حقيقة كلية من حقائق الوجود، ومد يبرز دور الغيسال الواله من اختيار التقاضيل والربط بينها الوصمول السي الجسال الفنسي المذي ينطابق وإدراك المتعادية والإراك حقيقة من حقائق الوجود، (عناد ١٩٤٤)،
 - ه، للقصة دور في إثارة خيال المتعلم، والخيال كما عرفه العقاد عبارة عن ملكة تعين على استحصار الصور والأحاسيس والإحاطة بالواقع من جميع نواحيه، توسعة لأفاق الخياة حتى نستطيع أن نعيش في أكثر من مكان واحد أوأكثر من لحظية واحدة". ولاشك أن العقاد اقترب بهذا التعريف من فلسفة كولردج في الخيال، فالخيال عند كولردج، قدرة أو مهارة عقلية موازية للتفكير، وأساسها الفطري هيو السربط بسين المدركات بتخليصها من قيد الزمان والمكان، إلا أن العقاد حول هذه القدرة بعيدا عن أساسها القطري وربطها بالوعي الذي يؤدي إلى بناء مركبات جديدة مين المعانى.

YEY

كما اعتبرها وسيلة القن لطلب الحقيقة فيقرر " أننا نرتقى فى تقدير الفن كلما ارتقينا فى تقدير الحس والبداهة، وفى العلم بوظبفة الخيال، فلسيس الفسن مقيدا بسالحس والمدركات الحسية، وليس الخيال لختراعا منعز لا عن حقائق الأشياء بل هو وظيفة مبدعة تنفذ من أسرار الخلق إلى الصميم. (المرجع السابق: ١١١، ١١٧)

الاسس والمبادئ التربوية في ادب نجيب محفوظ والتي يمكن أن نستند إليها في بناء إرادة التغيير لدى الفرد

إن التحليل الفلسفى الدقيق لبعض الأعمال الروائية لنجيب محفوظ، علاوة على الكتابات والدراسات النقدية التي ركزت على تحليل أعماله، يشير إلى ماتنطوى عليه من مضمون تربوى يعكس مجموعة من الأسس والمبادئ التربوية التي يمكن أن نستند إليهسا في بناء إرادة التغيير ذى الفرد. وفيما يلى رصد علمي دقيق لبعض هذه المبدئ والأسس مع الإشارة إلى مجموعة مركزة من الجمل والفقرات المقتبسة من بعض أعماله والتسي تمكن هذه المبادئ والأسس:

١- أن التغير سنة من السنن الكونية.

إن التغير مبدأ أساسى وحقيقة أزلية من حقائق الوجود، وقد عبر محفوظ عن ذلك في إحدى رواياته بقوله:

"واها! إن الزمان يتقدم غير ملتقت إلى الوراء وينزل ـــ كلما تقــدم ـــ قصـــاءه بالخلائق، وينفذ فيها مشيئته التى تهوى التغيير والقبديل، لأنه ملهاته الوحيدة التى يعـــتعين بها على ملل الخلود {." عبث الأقدار}. (سرور: مرجع سابق، ٢٣). كما أشار إلى ذلــك أيضا فى السكرية " إذا الاستقرار مات لاسبيل إلى بعثه...." { الشحاذ }.

المجلد الرابع عشر المستحدد المرابع عشر المرابع المرابع

٢- أن الإنسان يعتبر العنصر الفاعل في إحداث التغيير الاجتماعي

يعتبر محفوظ إن الإنسان يمثل العامل الأساسى فى التنيير الاجتماعى، وقد أشار إلى ذلك فى رواية المرايا بقوله: "إن الإنسان لاتتقرر حاله الحضارية بمسا يملك، ولكن بما ينبض به فكره وقلبه" {المرايا}، كما عبر عن ذلك ايضا فى رواية الشحاذ بقوله "الإنسان إما أن يكون الإنسانية جمعاء، وإمسا أن يكون لاشسئ " {الشحاذ}. (المرجع السابق: ٢٦، ٢١)، وذلك بما يخلقه الإنسان من معنى الحياة، كما عبر عن ذلك فى السكرية بقوله:

" إذا لم يكن للحياة معنى فلم لا نخلق هذا المعنى ؟!..ربما كان من الخطأ أن نبحث فى هذه الدنياعن معنى بينما أن مهمنتا الأولى أن نخلق هذا المعنى...{السكرية }.

علاوة على أنه أكد ذلك فى رواية ميرامار "لن الحياة الحقة لاتجود بنفسها إلا

تلاكفاء"".{ميرامار}. (المرجع السابق: ٥٢).

٣- يحدث التغير الاجتماعي من خلال هدم المفاهيم والمعتقدات والتقاليد
 المعوقة لحركة المجتمع

يشير نجيب محفوظ إلى "أن الإبقاء على التقاليد البالية سخف ومهلكة..."

"التقاليد هي الماضي، ومن الماضي مايجب أن يصبح في خبسر كان!" الالتقاليد هي المرجع السابق: ٥٠).

٤- أن التغيير يجب أن يتم إراديا وبانتظام وبعيدا عن العشوائية.

فالنظام قيمة متأصلة فى فكرنجيب محفوظ، مما أكسبه ذهنا مرتبا ومنطقيا العكست على معاالجاته الروائية للعديد من الموضوعات التى تتاولها ومنها موضوع التغيير المجالة الرابع عشر المجالة الرابع عشر

الاجتماعى حيث يرى أن التغيير بجب أن يكون مخططا وموجيا نحو حدف و بعيد ا عن المشوانية وقد أشار إلى ذلك فى إحدى أعماله بقوله "حتى المهزلة يجبب أن تستم فصولا" {." الفجر الكاذب } (سرور: مرجع سابق: ٤٤ }. كما عبر عن ذلك فى روايسة كفاح طبية بقوله "من من بنى الإممان يستطيع أن يبلغ هدفه كما قدر له من قبل دون حسبان مايجد من الأمور ؟.. فلرب قاصد إلى جبل يجد نفسه منحدرا فسى واد عميق {."كفاح طبية } (المرجع السابق، ص ٢١). بل أنه يرى أن النغير تحكمه قوانين محددة، وقد أشار إلى ذلك بقوله" إن للتاريخ قوانينه وهسى أقسوى مسن الحسرب والنصسر {."(المرابا)}. (المرجع نفسه: ٢٩).

٥- أن التغيير يجب أن يستند إلى أساس أخلاقي

يرى محفوظ أن الدين هو المتغير المستقل الذي بمكن أن يحدث تأثيرات إيجابيهة في خصائص الإنسان النفسية والاجتماعية بوصحه العنصدر الجوهرى في التغيير الاجتماعي، وهنا تبرز العلاقة بين التغيير الاجتماعي والتصوف في أدبه حيث ينطبوى المنهج الصوفى على مجموعه من المبادئ الايجابيه في أدبه التي تدعم من قدرة الفسرد على استيماب الواقع وتغييره. وقد عبر محفوظ عن ذلك في أحدى أعماله بقوله: " لا بحد من الاعتراف بأساس أخلاقي... وإلا أنقلب العالم إلى غابة" (رحلة ابسن فطوطة). (لمرجع نفسه: ٥٠). كما أشار إلى ذلك أيضا بقوله: (الدنيا بلا أخلاق ككون بلا جاذبية) (الملص والكلاب) (نفس نفسه: ١٣٣).

٦- المبادئ الثابته لايطرأعليها التغير

يؤكد محفوظ أن التغير قد يطرأ على أى شئ، إلا أنه لايمس الحقائق أو العبدادئ الراسخة، وقد ألمح الى ذلك فى الشحاذ بقوله: " إذا كنت قد تغيرت فلايعنسى ذلك أن المجلد الرابع عشر

الحقيقة يجب أن تتغير.... (الشحاذ) (المرجع نفسه: ١٠٠). ولذلك كان هدفه الدائم هو "البحث عن الحقيقة "، ومن المقتبسات التي تعكس ذلك في أعماله:

" الحقيقة جديرة دائمها بأن تعرف، مهمها تكن، ومهمها يكن السرأى فسى آثارها...".{السكرية}.

"الحقيقة اعبدوا الحقيقة عيادة، ليس ثمة ماهو أثمن ولا أجل منها في الوجسود... " (المرايا } (المرجع نفسه: ص ص ٩٩،٩٨).

٧- توجد علاقة وثيقة بين الإلتزام بالقيم الإيجابية والوعى الفاعل بما له من
 قدرة على التغيير.

لقد جسد محفوظ فى أعماله العديد من القيم الإنسانية الإيجابية، أشار البعضها فى إحدى أعماله بقوله: "يعجبنى الصدق فى القول والإخلاص فى العمل، وأن تقوم المحببة بين الناس مكان القانون ". { ميرامار } (سرور: مرجع سابق: ٥٠). كما يمثل العدل للهمة محورية فى أعماله، عبر عنها فى رواية سيدى جابر بقوله "...... إن الضامن الوحيد للأمان هو العدل " { سيدى جابر }، وأشار فى موضع آخر قصى الروايسة "إن العدل ... كما قبل عن حق أساس اللملك " {سيدى جابر } (المرجع السابق: ٥٩ /٧٠١٩).

فإدراك القيم والوعى بها شرط أساسى لنجسيدها في سلوك عملسى بسؤدى إلسى احداث التغيير الاجتماعي، وبذلك تتحدد مراتب القيم في سلم الأولوبات تبعا لدرجة والوعى بها أو إدراكها، حيث أن الوعى الإيجابي ينفع الإنسان للنزوع لحال مشكلاته وتغيير واقعه وهذا يتفق مع نتاتج إحدى الدراسات عن " دور القيم والأخلاق في التتمية والتي أجراها مجموعة من خبراء البنك الدول، يختلفون فيما بينهم في الانتماء إلى العقائد الدينية والأعراف الثقافية، واستغرقت مايزيد عن عقد كامل، وخلصيت إلى العقائد المجلد الرابع عشر

مؤداها (أن القوة الروحية والعمل الإنساني يستطيعان أن يعيدا تشكيل مسيرة التاريخ المعاصر في إطار من القيم تساعد في حل كثير من المشاكلات التي تعاني منهسا كثيسر من المجتمعات والسيما معضلتي الفقر والجوع. (بيكمان: ٢٠٠٧، ٣، ١٥).

ومن ناحية أخرى، تقوم القيم الروحية بدور هام فى العلاج النفسى، حيث يشير يونج (أحد رواد علم النفس التحليلى)، أنه من اللازم الافادة من القسيم الروحية فسى العلاج النفسي، إذ أن معظم مرضاه أفتقد وا ماتمنحه الأديان لمعتقيها، ولم يستعيد واحد منيم صحته النفسية إلا باستعادته هذه النظرة الدينية. (الجابرى: ٢٠٠٠م، ١٥٤). وهكذا وظف علم النفس الديني لخدمة الأخلاق الصوفية، بل صار العلم بها فرعا مسن فروعه. (المرجع السابق: ١٣٤).

٨- يحدد الإطار الثقافي فاعلية الفرد في إحداث التغيير

يشير محفوظ في أعماله إلى دور الإطار الثقافي في تشكيل فاعلية الفرد إحداث لتغيير الاجتماعي، وقد عبر عن ذلك بوضوح في رواية المرايا بقوله: " يوما بعد يوم، فإن أيماني يرسخ يأن نقاء الإنسان بجئ من الخارج بقدر ما يجئ من الداخل وأن علينا أن نوفر الضوء والهواء النقى إذا أردنا أزهارا ياتعة " { المرايا }. (سرور: مرجع سابق، ٢٧). ومن هذا المنطلق نجد أن محفوظ حدد عناصر هذا الإطار الثقافي في:

- ١- المبدأ الأخلاقي.
- ٢- المنطق العملي.
- ٣- الذوق الجمالي.
 - ة العملم

أولاه المبدأ الأخلاقي

ويستند هذا البدأ عند محفوظ إلى الدين، حيث ترتبط فاعلية الأفراد في المجتمع بتأثير المبدأ الأخلاقي ستمد من الدين، إذ عبر عن ذلك في قصر الشوق بقوله: " مسالجمل أن يكرس الإنس حياته للحق والخير والجمال !...المؤمن يستمد حبه لهذه القيم من الدين، فأما الحر أي يها الذاتها." { قصر الشسوق }، كما أكد هذا الدور العقيدة بقوله "لاحتياة ولاتجاة لذا إلا المتوجه إلى الحق وحده...! { تنيا الله.} . (المرجع السابق: ص ص ١٩٠٥٣). و ترجع أهمية هذه المبادئ الأخلاقية عند محفوظ إلى أنها تنظم العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع، وتؤدى إلى التمامك الاجتماعي، كما أشار إلى نف فسي إحدى رواياته بقوله:

"إن الأخلاق مهمة لذخابة....لأنهاأساس الإيمان الصادق والتعامل الناهد يبين النساس"
{سيدى جابر} (سرور: مرجع معابق، ١٢١)، ويؤكد ذلك بقوله " طالما أنساك السسان
بستقل الآخرين، فالفساد والشر قائمان، الذي يستقل شرير، والمستقل بأس، والعلاقات
بيتهما حقد وكراهية، ومابين الشر والبؤس لاتطلع إلى الله " (جبريل: مرجسع سسابق،
٢٤١).

ثانيا: المنطق العملي

يعتبر المنطق العملى في أدب محفوظ عنصر هام من عناصر الإطبار التقافي الذي يشكل فاعلية الفرد في المجتمع، إلا أنه يعتبر العمل قيمة في ذلته، أي أنه يجب أن يكون خالصا لوجه لله، وقد عبر عن ذلك بقوله: "أحيسوا العمسل ولاتكترشوا للثمسرة والجزاء" (رحلة ابن فطوطة). (المرجع السابق: ٢٤).

ثالثا: الذوق الجمالي

تأتى أهمية الذوق الجمالى عند محفوظ فى أنه مكمل لعمل المبدأ الأخلاقى فقيم الحق والخير لانتفصل عن الجمال فى أدب محفوظ إذ يرى" أن الجمال مقتع كالحق سواء بسواء..." { رادوبيس} بل أنه يشير إلى آثاره النفسية والاجتماعية على الفرد والمجتمع فكرا وعملا، فبالذوق الجميل الذى ينطبع فيه فكر الفرد يبد الإنسان فى نفسه نزوعا إلى الإحسان فى العمل، وتوخيا للكريم من العادات وقد أجملها محفوظ فى إحدى عباراته بقوله:"وهل يتثر الحب الطبب إلا فى أرض طبية؟ ". (عبث الأقدار). (نقس المرجع: ٣١). وبذلك يشكل الجمال عنصر فاعل فى إحداث التغييرات الجذرية فى المجتمع على حد قول نجيب محفوظ "حقا إن الجمال عالم ساحر، يطالعنا كل يوم بالمعجزات ". { رادوييس }. (نفس المرجع: ٨٧). ومن هنا كانت دعوة محفوظ إلى قيم جديدة فى فيم الفن وتذوقه. (جبريل: مرجع سابق، ٨٣).

رابعا: العلم

يرى محفوظ أن المهدأ الأخلاقى والذوق الجمالي والمنطق العملي لاتؤدى إلى التغيير الحقيقي بدون وسيلة أو أداة، وأن العلم هو الذي يمنحنا تلك الوسائل، وتتطوى أعماله على العديد من الأقوال التي تشير إلى ذلك منها:

استجد في العلم لذة الشعر وتشوة الدين وطموح الفلسفة ال { الشحاد}.

"العلم سحر البشرية ونورها ومرشدها ومعجزاتها، وهو دين المستقبل" (السكرية). (نفس المرجع: ٩٠، ٩٠).

إذ يرى أن العلم أداة للوصول إلى الحقيقة:

المجلد الرابع عشر

"لا عظمة مقيقية إلا في حياة العلم والحقيقة {" قصر الشوق }. (نفس العرجع: ٩٩).

كما يرى أن الجانب التطبيقي للعلم شرط أساسي من شروط التغيير:

" نوس العلم بكثرة الرواية، وإنما العلم من اتبع العلم واستعمله...(" ليالي ألف ليلة }. (نفس المرجع: ^ ٩).

ا"العلم يجمع البشر في نور أفكاره، والفن يجمعهم في عاطفة سامية إنسانية، وكلاهما يطور البشرية ويدفعها إلى مستقبل أفضل....!. [السكرية]. (نفس المرجع: ٥٩).

ويشير إلى الارتباط الوثيق بين العلم والفن في أعماله بقوله:

"أغذت من العلم للفن عبادة الحقيقة، والإخلاص لها، ومواجهتها بشجاعة مهما تكن مرة والنزاهة في الحكم، والتسامح الشامل مع المخلوقات...." {(االسكرية)} (المرجع السابق: ٩٣).

وأن العلم يفرض أخلاقيات جديدة في هذا العصر، على حد قولـــه:

"العلم الحقيقى بفرض أخلاقيات في عصر تذهور الأخلاق، فهو مثال في حب الحقيقة، والنزاهة في الحكم، والرهبانية في العمل، والتعاون فسى البحث، والاستعداد التلقالي المنظرة الاسانية الشاملة". { ثرثرة فوق النيل }. (نفس المرجع: ٩٢).

من ثم فإن أى منهج تربوى تغييرى يجب أن يستند إلى كل من المبدأ الأخلاقـــى والمنطق العملى، والتذوق الجمالي، والعلم.

العقيدة عامل أساسى في إحداث التغيير

يمتبر الدين القاعدة في التغيير الذاتي أو الداخلي له، كما تسؤدي إلى ي تغييسر يستمدها الفرد من الدين تؤدي إلى التغيير الذاتي أو الداخلي له، كما تسؤدي إلى تغييسر المحدد الرابع عشر

سلوكه بما يتفق ومبادئ هذا الدين، وهذا التغيير النفسسي هسو الشسرط فسي أي تغييسر اجتماعي. ولاشك أن أعماله تتطوى على العديد من العبارات التي تثنير إلى ذلك منها: (سرور: مرجع سابق: ١٣١-١٣٠).

" أن الله حق " {الحرافيش.}

"أنه لاينقصنا إلا أن نؤمن بمنهج روحى كما نؤمن بالمنهج الطمى، وأن نــومن أيضـــا بأن الحقيقة الكاملة هي ملتقى طريقين لا غاية طريق واحد... (" المرايا. }

"القوة الحقيقية تكمن في الروح.... { العانش في الحقيقة }.

"عالم الروح عالم عجيب، أعجب من عالم المادة وهو أمـل الإسمان فـم المسلاص الحقيقي" { المرايا.}

"إن قوة الروح قد تمس الجسم الضعيف بقوة تفسوق إمكانات.... (العائش فسى الحقيقة).

فالعقيدة تعتبر الباعث الكامن وراء أى تغيير، ويرجع ذلك إلى أنها مصدر العديد من القيم والمبادئ التي تعتبر إطارا مرجعيا الفرد من ناحية، علاوة على أنها الأساس الذي نستد إليه في بناء إرادة التغيير لدى الفرد. فالإيمان في فكره مصدرهذه الطاقمة الروحية والتي تعتبر الباعث المكامن وراء أى تغيير حقيقي، وقد ألمح إلى ذلك بقوله:

"الإيمان أقوى قوة فى العالم، أملأوا قلوبكم الطاهرة بالإيمان تخلص الدنيا لكسم... إذا كنت تستشعر ضعفا فإيمانك يعتريه نقسص وأنست لا تسدرى. الإيمسان خسالق القوة وباعثها". { السكرية } (المرجع نفسه: ١٣٣).

المجلد الرابع عشر المحادث المح

وتعكن الفكرة الصوفية عند محفوظ هذا الجانب الوجدانى، والقوة التى يمارسها الدين على الإنسان، أوجزها محفوظ بقوله: " االحق أن جميع البشر فسى حاجسة إلسى جرعات من التصوف... وبغير ذلك لاتصفو الحياة ".(المرجع نفسه: ١٣١).

إذ أشارت نتائج العديد من الدراسات التى تزامنت مع مراحسل الإبسداع الأدبسي لنجيب محفوظ أن المنتينيين أكثر تقديرا للذات (Frazin:1971) وأكثر صححة نفسية لنجيب محفوظ أن المنتينيين أكثر تقديرا للذات (Frazin:1971) وأكثر صححة نفسية (Paul:1977) وأكثر تحملا المسئولية (Paul:1977)، وأكثر ضبطا الذات وتكيفا اجتماعيا (1973)، وأكثر تحملا المسئولية (Mcclain:1978)، وأكثر اترانا الفعاليا (Cove:1981)، وأكثر مصنولية اجتماعية وحيوية (Wison:1983) وأكثر تقاولا (Robert:1984)، وأكثر تحكما في الذات وتوظيفا أفضل الشخصية (1987 :1987)، واحسان كاعبسد الوهاب: ٩٩٥٠ (٢٨٣)، إلا أن هذه النتائج تنطبق على بعض أبطال رواياته التي تجسد التوجه الديني الجوهري حينما يستخدم الفرد معتقداته ويستمد منها القيم والمبسائ التسي تشكل إطارا مرجعيا للحكم على معارساته وسلوكياته، وليس مجرد سلوك ظاهري يستخدم كوسيلة للحصول على المكانه والأمن وتبرير الذات والقبول الاجتماعي، وبذلك يتفق مسع كوسيلة للحصول على المكانه والأمن وتبرير الذات والقبول الاجتماعي، وبذلك يتفق مع البورت في النفرقة بين نوعين من التوجه الديني وهما: لذي كل منهم، إلا أنه يتفق مع ألبورت في النفرقة بين نوعين من التوجه الديني وهما: التوجه الديني الجوهري والتوجه الديني الظاهري.

• ١- تعتبر الإرادة الباعث الكامن وراء أي تغيير حقبقي

بما أن كل فعل إنما هو تغيير وقع في دنيا الأشياء فإن "التغيير" يعتبر جزء الايتجزأ من الإرادة، ومن ثم فإن الإرادة هي التي تنقل القيم والمبادئ من دائرة الفكر إلى دائرة السلوك انفعلي ولذلك نجد ارتباطا وثيقا بين العلم والإرادة في أدب محفوظ إذ المجلد الرابع عشر

أشا. ي ذلك بقوله: " الإيمان إرادة لا علم" (السكرية)، كما عكست العديد من أعماله قوة (صرارو رفض العجزوالاستمالام، منها قوله:" العجز والموت يحولان بيننا وبسين رؤير "حقيقة" ((االعائش في الحقيقة)).

"إر العجز أحيانا عن بلوغ الأمل لايزعزع الثقة به، مادام الإصرار على المضى نحــوه هو المسئول عن وجود النيل والمعنى للحياة " { حضرة المحترم }. (ســرور: مرجــع سابق، ٩٦، ١٤٢).

ا ١- تتنوع الفاعلية في عملية البناء والتغيير بتنوع مراحل الحياة

وقد برز هذا المبدأ بوضوح في الثلاثية، إذ تتاول محفوظ تأثير الزمن على أسرة لحمد عبد الجواد، من خلال عشرات المواقف التي تعكير فعل الزمن بالإنسان، وبذلك نقل محفوظ هذا العمل الشديد المحلية إلى عمل إنساني عالمي، إذ أن ماحدث فامرة أحمد عبد الجواد – بفعل الزمن – هو مايحدث لكل أمرة بشرية، فسى أي عصر وأي مجتمع، فالأمرة التي كانت في بين القصرين تضبح بالحيوية والمرح، يحبط بها في السكرية (آخر أجراء الثلاثية) جو مشحون بالضعف والصمت والوحدة وأعراض المرض ونذر الفنساء، مع رصده لارجة تأثيرها على التغيرات الاجتماعية التي كانت تتم تدريجيا عبر هذه الفترة الطويلة من تغير وضبع المرأة، تغير علاقة الآباء بالأبناء، تغير الأدواق....الخ، وفسى تربي وضبع المرأة، تغير علاقة الآباء بالأبناء، تغير الأدواق....الخ، وفسى التأثرية المختلفة وربطها بنظائرها في اللحظة الواهنة، ومدى تأثير العامل الإنساني فيها. (السكوت: مرجع سابق، ١٩٠٨، إلا أنه عبر عن ذلك بقوله: "لاأندم على مراهمل الحياة التي مررت بها فقد منحت كل مرحلة نورها" (إيوم قتل الزعيم)}. (سرور: مرجع الحياة التي مررت بها فقد منحت كل مرحلة نورها" (إيوم قتل الزعيم)}. (سرور: مرجع الحياة التي مررت بها فقد منحت كل مرحلة نورها" (إيوم قتل الزعيم)}. (سرور: مرجع الحياة التي مررت بها فقد منحت كل مرحلة نورها" (إيوم قتل الزعيم)}. (سرور: مرجع الحياة التي المحلة نورها" (إيوم قتل الزعيم)}. (سرور: مرجع الحياة التي المحلة نورها" (إيوم قتل الزعيم)}. (سرور: مرجع

سابق، ٤٥)، علاوة على أن ملحمة الحرافيش - بحكايتها العشر - استطاعت أن تعكس هذا المبدأ من خلال رؤية شاملة للتاريخ الإنساني عبر أجبال متوالية. (جبريسل: مرجسع سابق، ٢٣٠).

٢ ١- يعتبر الأدب أحد آليات التغيير في أي مجتمع

يعزى محفوظ أي تغيير في تاريخ البشرية إلى الفكرة أو الكلمة حيث أنها تحرك ضمائر الأفرد لتغيير الأوضاع وخاصة إذا قامت على أساس ديني عقائدي، إذ عبر عن ذلك بقوله: " الحق أن أخطر ماتمخص عنه تاريخ البشرية من جلاته الأمهور يمكن إرجاعه في النهاية إلى كلمات، الكلمة العظيمة تتضمن الأمل والقبوة والحقيقية، نحين: نسير في الحياد على ضوء كلمات..." {(قصر الشوق}. (سرور: مرجع سابق، ١٠٢)، ويرْجع ذلك في رأى محفوظ إلى " أن الأنب... الأدب الإنساني الراقي...يسدعو دالمسا. للحرية. { (نجيب محفوظ في سيدي جابر)}، " ولاقيمة للحياة بلا حرية " {(المرايا)}، " والحرية مسئولية... لايستطيع الاضطلاع بها إلا القادرون ..." { (رحلة ابن فطوطة)} " فالحرية الحقيقية وعي بالعقل ورسالته وأهدافه وتحديث الوسائل بحريسة الإرادة وتنظيمها التنظيم الدقيق الذي يجريها مجرى القيود...) {(قلب الليل) } ، ولذلك "أقسرب مايكون الإنسان من ربه وهو يمارس حريته) {(أصداء السيرة الذاتيبة)}. إلا أن " الديمقراطية هي روح الحرية" ((تجيب محفوظ في سيدي جابر)) وأن حرية الفكر عامل أساسي في التنبير، وقد ألمح إلى ذلك بقوله "تغير مفهوم الوطن ومضمونه، لم يعد أرضا ذات حدود معينه، ولكنه بيئة روحية تحدها الآراء والمعتقدات" - ((المرايسا)). (سسرور: مرجع سابق، ۷۹،۷۱).

109

الجلد الرابع عشر

٣ ١- للفن دور تغييري في المجنمع الإنساني

يعنقد محفوظ أن الفن نقد للمجتمع وللحياة، لأنه إذا بلغت الحياة الكمال. لما كان القن من معنى أو وجود... وأنه إذا كان العلم يجمع البشر فسى نسور أفكساره، فسالفن يجمعهم في عاطفة سامية إنسانية، وكلاهما يطور البشرية ويدفعها إلى مستقبل أفضلًا {(المكرية)} "فالعلم لغة العقول، والفن لغة الشخصية الإنسانية جميعا" {(السكرية)}. (سرور: مرجع سابق، ٩٤،٨٧). ولذلك يرى أن مبدأ فصل العلم والفن في حد ذاتمه يحتاج إلى مراجعة، ويؤمن بالترابط الحتمي بين مختلف فروع المعرفة، وأن العلم والفسن متلازمان دائما ولايصح وجود أحدهما إلا بوجود الأخر فالأديب والعالم كلاهما حالم والحالم تورى يسعى لتغيير العالم. (جيريل: مرجع سابق، ٣١٥). بل أنه يؤكد أن للفن دور متغرد الأنه يخاطب العاطفة والوجدان وهو مايعجز عنه العلم الأن العلم مجاله العقال، بل إن الفن يؤثر حتى على الجانب الأخلاقي في العلماء أنفسهم، ولعل مهمــة الإنسـانية اليوم، هي إيجاد طريقة لتشكيل الإنسان، وقد عبر عن ذلك بقوله: " إن دور الفسن اليسوم الدفاع عن ذاتية الإنسان وحريته الشخصية والقيم الإنسانية، والحقيقة أن المجتمع العلمي لايبلغ كماله من الوجهة الإنسانية إلا بالفن ". {(قلب الليل)}. (المرجع السسابق: ۱۲۱۷).

٤ ١- أن قوة الأفكار لاتكمن في ذاتها بقدر ماتكمن في حامليها

إذ انطوت أعمال محفوظ على العديد من الأفكار التى أعتنقها وآمسن بها منهسا الحرية والبمقراطية والعدالة الاجتماعية والمساواة ونبذ العنف والتعصسب...السخ مسن الأفكار التى حاول نشرها بين الناس من خلال هذه الأعمال حتى تسود حياتهم، فتتغير بها صورة تلك الحياة، ولذلك رغم أنه ظل- خلال الخمص عشرة عاما الأولى- يكتب وينشر، المجلد الرابع عشر

ويحدث تأثيرا كميا ضئولا، إلا أن الأثر الكيفى كان غاية فى الفاعلية والعمق و لا سيما فى تشكيل الوجدان الجمعى إلى أن أصبحت أعماله أكثر رواجا و انتشارا وامت تأثيرها مسن المحلية إلى العالمية.

ومن هذا المنطلق، نجد خطورة أن يحتضن الناس أقكارا يكتفها غموض أوأفكارا لواتقلت إلى دنيا المبلوك كان مؤداها أن تعود بالناس إلى الوراء أو أفكارا سلمت من هذا كله لكنها حبست في صدور حامليها لاينشرونها فلا يغيرون بها شيئا مما ينبغسي له أن يتغير (محمود: ١٩٩٠، ١٩٩٠) وقد أشار محقوظ إلى ذلك بقوله: "إن حياة تكرس يتغير المحرود بهي أجل حياة "إ (قصر الشوق))، (سرور: مرجع سابق، ٤٤)، ولذلك يسرى "أن. من الأدباء من أسهم بقنه في معركة الآراء العالمية، فانقلب الفن على يديسه عدة من عدد الكفاح في ميدان الجهاد العالمي ((السكرية)) (المرجع السابق: ١٩٥)، وهذا بدور ويعكس دور الأدباء باعتبارهم قادة للإصلاح والتغيير بوصفهم يحملسون الفكسرة أو الكلمة الصادقة وينشرونها بين الناس،عند ذلك يكون هؤلاء الأدباء سيبا لتحول التغيير من نطاق القرة إلى الفعل حينما يحركون بها الأخرين، فالكلمة أو الفكرة الفعالة لاتعمل وحدها وإنما عبر وسيط هو الإنسان ، لأن الكلمة حين تصنقر معانيها في ضمير الفرد تحوله إلى إنسان ذي مبدأ ورسالة.

مراجع الدراسة

- ١- أباظة، نبيل (٢٠٠٠): هموم ثقافية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- ٢- إيسراهيم، عبد السئار (٢٠٠٢): الإبداع قضاياه... وتطبيقاته، الأنجلو
 المصرية، القاهرة.
- ٣- انغليز ديفيد، هغسيون جيون (٢٠٠٧) : سوسيولوجيا الفن، عسالم المعرفة
 ع/١٤٣، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- التغتازاني، أبسو الوفسا (١٩٩٢): التصوف ودوره في التغييس الاجتماعي،
 المعيد العالى للفكر الإسلامي، القاهرة.
- د- الخولى، يمنى طريف (٢٠٠٠): فلمسفة العلسم في القرن العشرين، عالم
 المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- آ- الجابرى، فرودس أبو المعساطى المرسي (٢٠٠٠): التجربسة الصسوفية وعلسم النفس الديني ندوة التجربة بسين القس والماسسفة مركز الدراسسات الإنسانية والمستقبليات من ١٠-١ ابريا، جامعة عين شمس، كلبسة الأداب.
- ٧- الجوزيسة (١٩٩٨): الفوائسة خسرج أحاديث محمد خلسف يوسف دار
 التوزيع والنشر الاسلامية.
- ٨- السابح، أحمد عبد الرحيم (١٩٩١): دراسات في التصوف والأخلاق، دار الثقافة،
 الدوحة.

- ٩- السابح، أحمد عبد الرحيم (١٩٨٩): فلسقة الحضارة الإسلامية، المجلس الأعلى
 اللشون. الإسلامية، القاهرة.
- ١٠ السعد، نورا خالد (١٩٩٦): التغير الاجتماعي في فكسر مالك بسن نبسي، السدار السعودية مكتبة العلك فهد.
- ۱۱ السكوت، حمدى (۲۰۰۷): نجيب محفوظ "ببليوجرافيا تاريخية وسيرة حياة ومدخل نقدى "الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- ۱۲ الشافعي، شريف (۲۰۰٦): نجيب محفوظ "المكان الشسعبي في روايساته بسين الواقع والإيداع، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة".
- ٣١ الشيباني، عبد الله أحمد بن محمد (٢٠٠٤): كتاب الرهد، دار الكتاب العربسي،
 القاهرة، السواقع والإبداع"، الدار المصرّية اللينانية، القاهرة".
- ١٤ الفيومي، ابراهيم (١٩٩٨): المحلاج أزمة فكر وأزمـة اصـــلاح، مكتبــة الأنجلــو
 المصرية، القاهرة...
- ١٥- القرضاوى، يوسف (١٩٩٩): تيسير الفقه للمسلم المعاصر فـى ضـوء القـرآن
 والسنه، مكتبة وهبه القاهرة.
- ۲۱ القرضاوى، يوسف (۱۹۹۲): الإمام الغزالي بين مادحيــه وناقديسه، دار الوقساء للطباعة والنشر والتوزيع، المتصورة.
- ١٧ القيمى، محمود (٢٠٠٧): الصوفية في الأدب العربي جريدة الأهرام ع/ ٤٤،
 ٣٢سبتمبر.

المجلد الرابع عشر ______المجلد الرابع عشر ______

- ۱۸- الكيلانى: ماجد عرسان (۱۹۹۸): فلسفة التربية الإسسلامية، مؤسسة الريسان،
 بيروت.
- ۱۹ الشيباني، عبد الله أحمد بن محمد بن حنبــل (۲۰۰۶): الزهــد تحقيــق محمــد
 الاسكندراني دار الكتاب العربي، بيروت.
- ۲۰ العشرى، فتحى (۲۰۰۱): حول الشباب والحرية، الهيئة المصرية العامة الكئاب،
 القاهرة.
- ۲۱ العشمارى، فوزية (۲۰۰۵): المرأة في أدب نجيب محفوظ "مظاهر تطور المسرأة والمجتمع في مصر المعاصرة من خلال روايات نجيب محفوظ ۱۹۶۵ ۱۹۲۰، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- ۲۲- العقاد، عباس محمود(د.ت): التقكير فريضة اسلامية، نهضة مصر الطباعة
 والنشر.
- ۲۳ العقاد، عباس محمود (۱۹۴۷): القلسفة القرآنية، دار نهضـة مصـر الطباعـة
 والنشر، القاهرة.
- ۲۲- العنانی، سلوی (۲۰۰۱): نجیب محفوظ " لقاءات وحوارات" الدار المصریة اللبنانیة، القاهرة.
- - ٢٦- الميلي، محسن (١٩٩٣): روجيه جارودي والمشكلة الدينية، دارقتيبة، بيروت.

المجلد الرابع عشر

- ۲۷ النفيمشى، عبد العزيز محمد (١٩٩٥): علم النفس الدعوى، دار المسلم للنشر
 والتوزيع. الرياض.
 - ٢٨ الحكيم، سعاد (٢٠٠٤): تاج العارفين الجنيد البغدادى، دارالشروق، القاهرة.
- ٢٩ بسطاويسي، رمضيان (١٩٩٨): الخطاب الثقافي للإبداع، الهيشة العامة
 لقصور الثقافة، القاهرة.
- ٣٠- بيكمان، ديفيد وآخرون (٢٠٠٧): التنمية والقسيم "متسرجم "، سلسسلة مكتبسة الأسرة، البيئة العامة للكتاب، القاهرة.
- ٣٢- بيومى، مصطفى (١٩٩٩): القرآن الكريم فى أدب نجيب محفوظ الراسة
 معجمية تحليلية ادار الأحمدى للنشر، القاهرة.
- ٣٣ جبريل، هحمد (٢٠٠٦): نجيب محفوظ صداقة جيلين ، مكتب مصر،
 "القاهرة.
- ٥٣- حسن، رجب (١٩٩٩): نجيب محفوظ بقول، الهيئة المصرية العامة
 الكتاب القاهرة.
- ٣٦ حمدى، أيمن (٢٠٠٠): قــاموس المصــظحات الصــوفية، دار قبـاء للطباعــة والنشر والتوزيع، القاهرة.

الجك الرابع عشر _____

- ۳۷ حنورة، مصرى عبد الحميد (۱۹۷۳): الأسسس النفسية للإبداع الفنسي فسى الرواية ماجمعتير- كلية الأداب، جامعة القاهرة.
- ٢٨- خشبة، سامى (٢٠٠٠): مفكرون من مصر، الهيئة المصرية العامية الكتاب،
 القاهرة.
- ٣٩- خضر، محسن (١٩٩١): قضمایا التربیه فی الأدب المصری فی النصف الثانی من القرن العشرین دکتوراه کلیه التربیه، جامعه عین شمس.
- ٠٤ خليفة، عبد الله (٢٠٠٧): تجيب محفوظ مسن الروايسة التاريخيسة إلسى الروايسة الفلسفية، مكتبة مديولي، القاهرة.
- ١١- خيرى، سعيد (٢٠٠٠): العلاقة بين بعض قدرات النقكير الابتكارى والتذوق الأدبى لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ــ ماجستير غيـــر منشـــورة ــ كايـــة التربية، جامعة الأزهر.
 - ٢٤ دوباسكوبيه، روجيه (١٩٩٤): إظهار الإسلام، مكتبةالشروق، القاهرة.
- ٤٣ هيكل ، أحمد (١٩٩٨): في الأدب واللغة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- ٤٠- ربيع شعبان حسن حسين (٢٠٠٠): تباين مستوى التذوق الأدبى بتجدد مستويات الدراسة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية ماجستير غير ميشورة كلية التربية جامعة عين شمس.
- ٥٤- زكريا، فؤاد (١٩٩٥): مذهب الدرات الروحية لليبتس، الهيئة المصدرية العامدة للكتاب، القاهرة.

- ٧٤ سرحان، سمير (١٩٩٤): نجيب محفوظ وقلب الوطن، دراسات إعلامية ع/ ٧٧
 أكتوبر / ديسمبر.
 - ٨٤ سرور، نجيب (٢٠٠٧): رحلة في ثلاثية تجيب محفوظ ، دار الشروق، القاهرة.
- ٩٤- سرور، علية (٢٠٠٨): حكمة الحياة (مختارات وحكم وتأملات من أعمال نجيب محفوظ)، دار الشروق، القاهرة.
 - معبان،ماهر (۲۰۰۲): تقویم مهارات التذوق الأدبی لطالاب شعبة اللغـــة العربیــــة
 بکایات التربیة _ ماجستیر غیر منشورة کلیة التربیة جامعة بنها.
 - ١٥- صبحى، أحمد محمود (١٩٨٣): القلمسقة الأخلاقيسة فحمى القكرالإستالامي، دار
 المعارف، القاهرة.
 - ٥٢ طعيمة، رشدى أحمد (١٩٧١): وضع مقياس للتنوق الأدبي لنقد طلاب المرحلة الثانوية في فن الشعر ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة عين شمس.
 - ٥٣- عبد المجيد، عبد العزيز (د . ت): القصة في التربية، دار المعارف، القاهرة.
 - عبد االغنى، مصطفى (۲۰۰۸): تحولات الرواية العربية، كتباب الجمهورية،
 القاهرة.

111

- عبد الحليم، عبد (٢٠٠٦): نجيب محفوظ رسائله بــين فلســفة الوجــود ودرامـــا
 الشخصية الدار المصرية اللبنانية.
 - ٥٦ عبد المجيد، عبد العزيز (د.ت): القصة في التربية، دار المعارف، القاهرة.
- ٥٧- عبد الغنى، مصمطفى (٢٠٠٢): نجيب محفوظ "الثورة والتصوف".الهيئة المصسرية العامة للكتاب، القاهرة.
- ٥٨ عجيز عادل أحمد (١٩٨٥): در اسة تجريبية في تتمية النفوق الأدبى لدى طالب
 المرحلة الثانوية ملجستير غير منشورة كلية التربية جامعة المنوفية.
- ٥٩ عصر، حمنى عبد البارى (١٩٩١): ممتويات تعقد أسلوب الشعر وأثر ها على مستويات التمكن من ميارات تذوقه لدى طلاب المصف الشانى الشانوى المؤتمر العلمى الشالث رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربى (١٤ ٨ من أعسطس) المجلد الثالث، الاسكندرية، ١١١٠-١١١٦.
- حلى، سعيد اسماعيل (۲۰۰۰): القرآن الكريم "رؤية تربوية " دار الفكر العربــــى
 القاهرة.
- ۱۱ عوض، أحمد عبده (۱۹۹۳): تصور مقتزح لمنهج النحو بلاغى وأثره على تنميــة مهارات الإنتاج اللغوى والتنوق الأدبى لدى طلاب المرحلة الثانوية دكتوراد غير منشورة كلية النربية، جامعة طنطا.
- ٣٣ عويس، محمد أحمد (٩٩٥): تصور مقترح لمقرر الأدبى بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء معايير التذوق الأدبى ماهستيرغير منشورة معهد الدراسات والبحوث التربوية.

المجك الرابع عشر مستسمست مستسمست المستسم المستسم المستسم المستسم المستسم

t

- ١٠- عياد، محمد شكرى (١٩٩٣): المذاهب النقدية والأدبية، عالم المعرفة،ع/١٧٠،
 المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- حيد. حسين (٢٠٠٦): في نجيب محفوظ "رحلة الموت أديــه " الــدار المصــرية اللبنانية، المقاهرة.
- ٣٦- فريد، سمير (١٩٩٩): أدباء مصر والسنيما، الييئة المصــرية العامــة للكتــاب.
 القاهرة.
 - ٣٧ قاسم، محمود (١٩٩٩): السنيما والأدب في مصر ١٩٢٧ -٢٠٠٠.
- ١٨ ماسينون، عبد الرازق مصطفى (١٩٧٩): الإسلام والتصوف، مطابع دار الشعب
 القاهرة.
 - ٦٩- محمد حسين، هيكل (١٩٨٦): ثورة الأدب، دار المعارف، القاهرة.
 - ٧٠- محمود، زكى نجيب (١٩٨٩): قيم من التراث، دار الشروق، القاهرة.
 - ٧١- محمود، زكى نجيب (١٩٨١): في حياتنا العقلية، دار الشروق، القااهرة.
- ٧٢- محمود، زكى نجيب (د.ت): المعقول واللامعقول في تراثنا الفكرى، دار الشروق.
- ٧٣ محمود، عبد الحليم (١٩٧٩): المشمكلة الأخلاقية والفلاسفة، دار الشعب، القاهرة. *
 - ٢٢- محمود، عبد الحليم (١٩٨٨): الإسلام والعقل، دار المعارف، القاهرة...
 - ٧٥- محمود، نجيب زكى (١٩٨٣): قصة عقل، دار الشروق، القاهرة.
 - ٧٦ محمود، زكى نجيب (١٩٩٤): رؤية إسلامية، دار الشروق، القاهرة.

المجلد الرابع عشر

- ٧٧- محمود، نجيب زكى (١٩٨٠): تجديد الفكر العربي، دار الشروق، القاهرة.
- ٨٧- محفوظ، نجيب (١٩٨٦): حوار أجراه د/سعيد اسماعيل على مع نجيب محفوظ
 مجلة دراسات تربوية، المجلد الأول، الجزء الرابع، رابطة التربيبة الحديثة
 القاهرة.
- ٧٩ مرتاض، عبد العلك (١٩٨٩): في نظرية الرواية "بحث في تقنيات السرد" عالم المعرفة، ع/ ٢٤٠، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- ٨- مركز الدراسات الإنسانية والمستقبليات (٢٠٠٠): ندوة التجرية الصوفية بين الفن
 والفلسفة، جامعة عين شمس، كلية الآداب.
- ٨١- مليطان، عبد الله سالم (٢٠٠٣): أولياء الله وأوليا الطاغوت، دار الأحمدى للنشسر
 القاهرة.
- ٨٢ موسى، فاطمة (١٩٩٧): في الرواية العربية المعاصرة الأعمال الكاملة ج١ اليبئة المصرية العامة الكتاب.
- ٨٣- هزاع، محمد (٢٠٠٧): تجليات المشهد الديني في ابداع الكتاب جريدة الأهـرام - ع/ ٢٤٤١٧٠)، ٣٠ سبتمبر.
- ٨٤ هنداوى، صبرى عبد المجيد (٩٩٥): تأثير تدريس النصوص الأدبية في ضدوء نظريات النظم لعبد القاهر الجرجاني على التذوق الأدبى لطلاب الصف الثاني الثانوى – ماجستير غير منشورة – معهد الدراسات والبحوث التربوية.
 - ٨٥- هيكل، محمد حسين (١٩٨٦): ثورة الأنب، دار المعارف، القاهرة.

المجلد الرابع عشر مستسمد مستسد مستسمد مستسد مستس

- ٨٦ و هذان، محمد (٢٠٠٦): الإعجاز الإعلامي في القصص القرآني "ادراسة تطبيقيــة على سورة النمل"، دار أطلس النشر والإنتاح الإعلامي، القاهرة.
- 87- Bergin, A. et al, Religiousness and Mental Health Reconsiderd-A Study of an Intrinsically religious sample, <u>Journal of Counseling Psycology</u>, 34(2), 1984, 1984, pp, 197-204.
- 88- Frazin, L.,: The Relationship of Religious value acceptance to Self-Esteem and degree of isolation among reform Jewish adolescents, <u>Dissertations Abstract International</u>, 32, 1971, pp. 2480-2481.
- 89- Hampy, J.,: Some Personality Correlates of Foure Religious Orientations, <u>Dissertation Abstract International</u> 43(3-A) 1973-pp, 1127-1128.
- 90- Haruyo, V., :Religious Behavior and Personality Choracteristis Psychology, <u>Jopanese Journal Educational</u>, 20 (2),1972, pp 109-118.
- 91- Kahoe, R, Personality and Achevment Correlats of Intrinstic and Extrinsic Religious Orientations, <u>Journal of Personality and Social Psychology</u>, 29(6), 1974,pp, 812-818.

المجك الرايع عشر --

- 92- Mcclain, E.,: Personality Differences Between Intrinicsically Religious and Nonreligious Students, <u>Journal of Personality</u> <u>Assessment</u>, 42(2), 1978,pp, 159 – 166
- 93- Paul , E, : Religious Orientation and Mental Health , <u>Dissertation</u> <u>Abstract Internatioal</u> ,38(4-b) ,1977 ,p,1949.
- 94- Rice, C.,: The Relationships of Intrinstic and Extrinstic Religious Orientations to Selected Criteria of Mental Health, Dissertation Abstract International, 32(40-A), 1971, p. 2194.
- 95- Robert, B,.: Dimensions of Religionality and Personality Among Protestant Charch Attenders, Dissertation <u>Abstrat</u> <u>Internatioal</u>, 45(10-B) 1985, p 3329.
- 96- Wilson, G.,: Personality Factors Correlates of Religious Values, <u>Journal of the Scientific Study of Religions</u>, 619, 1983, pp, 43-60.



مدى تعلم مفاهيم الكسور العادبة والعمليات عليها لدى طلبة "معلم الصف" في كليات العلوم التربوية

دمتمد إبراويم راشد °

المقدمة

الرياضيات مادة در اسية دقيقة ومبنية بناء محكماً لدرجة أن تعلم أي موضوع مسن مواضيعها بعنمد على مدى استيعاب المتعلم لمنطلباته السابقة، ويسستنعي ذلسك اهتمامساً كبيراً في اساليب تعليمها لتحقيق الثعلم المنشود.

ويعتبر تدريس الرياضيات الطلبة الصغوف الأساسية الأولى من أهم الكفايات التسي ينبغي على المعلم امتلاكها، ويتطلب ذلك تأهيل معلم هذه الصغوف في طسرق تدريسسها واستر البهبات هذه الطرق الاستيماب المفاهيم والتمكن من المهارات الرياضية وتعيها التفكير السليم والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة هذه الصفوف (عبداس والعبسسي،

ولتد أصدر المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM, 1989) معايير الرياضيات المدرسية والتي يحتاج تحقيقها إلى سياسات تعليمية ندعم التملم وتعززه، ووصفت هذه المعايير ما ينبغي أن يتمكن الطلبة منه فيما يضمس الكسور العادية كما يأتي:

- تطوير مفاهيم الكسور العادية والأعداد الكسرية وتطوير حسهم لها.
- استخدام النماذج في استيماب الكسور العادية وإيجاد الكسور المتكافئة.
 - استخدام الكسور العادية في حل المشكلات الرياضية.

وأعنت إدارة المناهج والكتب المعرسية في وزارة التربيسة والتعلميم فسي الأردن (٢٠٠٥) كتاباً بمنوان "الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمرحلتي التعليم الأساسسي والثانوي في الرياضيات" تعرض من جملة ما تعرض له الكسور العادية فسي الصسفوف

[&]quot; عضو هيئة التربير بكلية الطوء التربوية - جامعة الإسراء الخاصة - الأردن.

الأساسية (١-٤) فأشار إلى أنه يتوقع من الطالب في هذه الصفوف أن يكون قادراً على أمور عديدة من أبرزها:

- يمثل الكسور العادية والأعداد الكسرية التي نظهر في الحياة اليومية كجزء من كل
 أو جزء من مجموعة مستخدماً الأشياء الحسية والرسومات التوضيحية.
 - يجري العمليات الحسابية الأربعة على الكمور العادية ويبسط نواتجها.
 - إحل مسائل على الكسور العادية مستخدماً مفاهيمها والعمليات الحسابية عليها.

ولقد ازداد اهتمام التربويين والباحثين بدراسة المفاهيم وتعرف استراتيجيات تعليمها وتعلمها، والصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلمها، ونالت مفاهيم الرياضيات بعامية ومفاهيم الكسور العادية بخاصة اهتماماً كبيراً من البحث والاستقصاء لما لها من دور في المعرفة الرياضية والتطبيقات الحياتية. وتمت الإشارة إلى أن المعلمين يهتميون غالبياً بجانب واحد هو محاولة تكوين صور ذهنية للمفيوم مين خيلال أمثلة معتميدة علي التعريف، حيث يعتقدون أنه من الصعب ربط المفاهيم الرياضية بمشكلات الحياة اليومية (Trzcieniecka- Schneider, 1993).

وبينت دراسة كرامر أن اهتمام المعلمين بالعمليات الحسابية على الكسور أكثر من اهتمامهم بمفاهيم الكسور المتضمنة في هذه العمليات أدى إلى تمكن الطلبة مسن إجسراء العمليات الحسابية على نحو أفضل من فهمهم مفاهيم الكسور المتضمنة في هذه العمليسات (Cramer, 1991).

وأظهرت نتائج دراسة أجريت في المركز الوطني للبحث والتطوير التربيوي في الأردن أن هنالك تدنياً ملحوظاً في استيعاب مفاهيم الكمور العادية في الصحف الرابسع الأساسي حيث بلغت نسبة الأداء ٢١% (عنابي، ١٩٩٤) ويعتبر ذلك مؤشراً إلى ضحف الطلبة في استدعاء مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها ويشير إلى الحاجمة التحسين أساليب تدريسها والعمل على تطوير هذه الأساليب لدى معلمي هذه الصفوف.

لهذا كله تبلورت فكرة هذا البحث للكشف عن مدى تعلم طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها، آخذين بنظر الاعتسار خلفيتهم في ذلك في الصفوف الأساسية الأولى ودراستهم لمساق الأعداد والعمليات عليها كأحد متطلبات الخطة الدراسية لتخصص "معلم للصف".

مشكلة البحثر واسئلته

انطلاقاً من أهمية موضوع الكمور العادية والعمليات عليها وصحوبة استيعاب الطلبة لمفاهيم الكسور العادية ومهاراتها ومشكلة تدنى التحصيل في المفاهيم العددية والعمليات الحسابية جاء هذا البحث للكشف عن مدى تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها لدى طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصية، ويسرز عنوانيه بالنساؤل الآتى:

ما مدى تعلم مقاهيم الكسور العادية والعمليات عليها لدى طلبة "معلم الصف" فسي كليات العلوم التربوية؟

وسيجيب الباحث عن هذا المنوال الرئيس من خلال الإجابة عن المنوالين الفرعيين: الأثيين:

المجك الرابع عشر المجك الرابع عشر

- ما درجة تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها من وجهة نظر طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة؟
- ٢. هل توجد فروق في درجة تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها من وجهــة نظر طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة تعزى لتخصص الطالب فــي الثانوية العامة ولجنسه ولمستواه الدراسي ولمعدله الدراسي التراكمي في الجامعة؟ ويموجب السؤال الفرعى الثانية، تمت صباغة الفرضيات الآتية:
- لا يوجد فرق ذر دلالة لحصائية بمستوى دلالة (α > ٠٠٠٥) من حيث درجة تعلم طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها، من وجية نظرهم، تعزى لتفصيص الطالب في المرحلة الثانوية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بمستوى دلالة (α) ≤ (٠,٠٥) من حيث درجة تعلم
 طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة لمفاهيم الكسور العادية والعمايات
 عليها، من وجية نظرهم، تعزى لجنس الطالب.
- لا يوجد فرق ذو دلالة لحصائهة بمستوى دلالة (α) (٠٠٠٥) من حيث درجة تعلم طلبة "معلم الصف" في جامعة الإصراء الخاصة لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها، من وجهة نظرهم، تعزى للمستوى الدراسي للطالب في الجامعة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بمستوى دلالة (α,٠٥ > ٥,٠٠) من حيث درجة نعام طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة لمفاهيم الكسور العادية والعمايات عليها، من وجهة نظرهم، نعزى للمعدل الدراسي النراكمي للطالب في الجامعة.

اهمية البحث:

إن تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها أمر ضروري لطلبة "معلم الصحف" في الجامعة لاستخدامها في تدريسهم بعد تخرجهم، فضلاً عن دورها في المواقف الحباتية، للبذا تبرز أهمية هذا البحث للاطمئنان على مدى تعلم طلبة "معلم الصف" لمفاهيم الكسور العدية والعمليات عليها في ضوء دراستهم لمساق "الأعداد والعمليات عليها" المتضمن في خطتهم الدراسية الجامعية كمتطلب تخصيص إجباري. ويمكن أن يسهم هذا البحث فسي الكشف عن مواطن القوة وجوانب الضعف في تعلم الكسور العادية مسن خسلال مساق "الأعداد والعمليات عليها" وفي تعلمهم لها أثناء مرحلة التعليم الأساسي.

ويمكن أن يستفيد من هذا البحث كل من:

- ا. طلبة "معلم الصف" أنفسيم للعمل على تلافي الصعوبات التي تواجيهم في تعلم مفاهيم
 الكسور العادية والعمليات عليها.
- معلمي المدارس المتعاونة لمماعدة الطلبة المعلمين على تلافي أوجه القصور في تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها كي لا ينعكس ذلك بدوره على الطلبـة السذين يدرسونهم.
- ٣. أسائذة الجامعات المختصين في الرياضيات وأساليب تدريسها للعمال على تلافسي صعوبات تعلم مثاهيم الكسور العادية والعمليات عليها لدى طلبة "معلم الصف" أنشاء دراستهم لمساق "الأعداد والعمليات عليها.

 ٤. واضعي الغطط الدراسية لتخصيص "معلم الصف" لإعطاء الكسور العادية ما تستحقه من اهتمام لغايات تحسين أساليب تدريسها في الصفوف الأساسية (١-٤) من مرحلة التعليم الأساسي.

محددات البحث

يمكن تعميم نتائج البحث في ضوء المحددات الآتية:

- اقتصر البحث على طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة الذين درسوا مساق "الأعداد والعمليات عليها" الوارد كمساق إجباري في خطئهم الدراسية.
- اعتمد البحث على استيانة أعدها الباحث، وعليه تتحدد نتائج البحث على مدى صدق
 الاستيانة و ثباتها.
- يمكن الاستفادة من البحث في أي مجتمع إحصائي مماثل لمجتمعه في أي سنة در اسنية
 لاحقة لطلبة "معلم الصنف" في جامعة الإسراء الخاصة.

التعريفات الإجرائية

للتعلم: ما يكتسبه الغرد من معلومات ومهارات وقيم واتجاهات أنتاء العملية التعليمية التعليمية التعليمية التعليمية التعليمية وخارجها، ويستدل على هذا التعلم مسن خسلال استجابة الطلبة على الاستبانة المعدّة لهذا الغرض، والنسي تشسمل علسى سست مجالات هي: مفاهيم أساسية، جمع الكسور العادية، طرح الكسور العادية، ضرب الكسور العادية، قسمة الكسور العادية، مهارات تتضمن أكثر من عملية حسابية.

الكسور العادية: أحد الموضوعات العددية المعني بمفاهيم الكسور العادية ومهاراتها وتطبيقاتها الحياتية، ويغطي ما درسه الطالب في مساق "الأعداد والعمليات عليها" كأحد مساقات تخصص "معلم الصف" الإجبارية الواردة فسي الخطسة الدراسية الجامعية لكلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء الخاصة. ويستدل على تعلميسا من خلال استجابة الطلبة على فقرات كل مجال من مجالات الاستبانة وذلك بدرجة تعلم: كبيرة، متوسطة، قليلة.

معلم الصف: المعلم الذي يدرس جميع المواد الدراسية (عدا اللغة الإنجليزيــة) للصــفوف الأساسية (١-٤) من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن.

الادب التربوي والدراسات السابقة

أولاً: الأدب التربوي

تتميز الرياضيات بأنها ليست مجرد عمليات روتينية منفصلة، بل هي أبنية بتصل بعضها ببعض انتشكل بنيانا متكاملاً، لبناته الأساسية المفاهيم الرياضية التي تعتمد عليها التعميمات والخوارزميات والمهارات في تكوينها واكتسابها. ولا تزال المهارات العسابية الإساسية حجر عثرة في سبيل تقدم كثير من أطفال المدارس في دول العسالم، بل إن الإخفاق فيها قد يؤدي إلى فقدان التلميذ تقته بنفسه في القدرة على التحصيل بوجه عسام (البستجي، ١٩٩٣، ص١).

ولقد نشأت حاجة الإنسان الكسور العادية مع حاجته القياس، فبعد أن كان يستخدم وحدات كاملسة

المجلد الرابع عشر المرابع المرابع

مهما الهنارها صغيرة، فلجأ إلى تجزئ الوحدة، وهكذا نشأت فكرة الكسر (عبيــــد، ٢٠٠٤، ص ٢٣٧).

ولمفهوم الكسر في رياضيات الصغوف الأساسية الأولى ثلاثة تفسيرات مرتبطة بالمواقف الحياتية، التفسير الاول يتعامل مع الكسر على أنه جزء من كل، إذ يستم تعلسم مفهوم الكسر من خلال تجزئة الوحدة إلى أجزاء متساوية، أو تجزئهة مجموعة مسن العناصر إلى مجموعات جزئية متكافئة ثم اختيار مجموعة منها، ويربط التفسير الثاني ببن الكسر ومفهوم القسمة كأن نجد نصيب الفرد من توزيع ثلاثة حبات من التفاح على خمسة أفراد، في حين أن التفسير الثالث ينظر إلى الكسر على أنه نسبة بين كميتين، كنسسبة مسا معي من حبات التفاح إلى ما مع رميلي منها (Holmes. 1995).

ولقد أشارت دراسة الحموري والكحلوت (۱۹۹۹، ص ۲۰۱) إلى نموذج متسرح من قبل كلوزماير وآخرين (Klausmeier and Others) حدد إطاراً نظريباً لتطبوير المفاهيم وتعلمها من مرحلة الطغولة المبكرة إلى مرحلة النصح خلال سنوات الدراسة. تسم تصنيفه إلى أربع مستويات متتابعة ومتدرجة هي المستوى المسادي (Concrete Level) والمستوى التصاديفي (Classification level) والمستوى التصديفي (Formal level) والمستوى المجرد (Formal level) واستخدم الباحثان هذا النموذج في دراستهما لتطور مفهوم الكسر لدى طلبة الصغوف الأمامية (A-2).

ثانية الدراسات السابقة

على الرخم من كثرة الدراسات على الكسور العادية في الصفوف الأساسية الأولسى من النعليم الأساسي، إلا أنها قليلة جداً على طلبة "معلم الصف" في كليات العلوم النربوية، المجلد الرابع عشر وعليه سنتم الإشارة إلى عدد من الدراسات على طلبة المدارس، وإلى جميـــع الدراســـات التي تم الوصول البيها والحصول عليها المتعلقة بالبحث وأسئلته والتي تمت على المعلمين وطلبة الجامعات.

أ. الدراسات العربية

دراسة الحاوك (۱۹۸۳) التي هدفت إلى تحليل أخطاء التلاميذ في الصنف السلامين الابتدائي في الأردن في مهارات جمع الكمور العادية وطرحها، وتكونت عينسة الدراسة من (۴۶٦) تلميذاً وتلميذة. فقد أظهرت نتائج الدراسة تدنياً ملموساً في اكتسساب التلاميدة للمفاهيم والمهارات الأساسية في جمع الكمور العادية وطرحها، كما أشارت إلى نفسوق التلاميذات على التلاميذ في مدى اكتسابهن لها.

دراسة بشير (١٩٨٩) التي هدفت إلى تشخيص الأداء الرياضي على طابعة الصغوف الابتدائية العليا في الأردن، وتمت على (١٢٠٠) طالباً وطالبة من الصغوف: الرابع والخامس والسادس الابتدائي في المدارس الحكومية، وقد طبق اختبار متعدد المستويات على أفراد العينة. فقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود تسدني ماحدوظ في مستويات الأداء على الاختبار الكلي في الصغوف الثلاثة، ووجود ضعف في أداء الطلبة على الكسور العادية والعمليات عليها.

دراسة عباس. (۱۹۹۲) الذي هدفت إلى كشف الأخطـاء القمـانعة فـــي العمليــات الحسابية على الكسور العادية لدى طلبة الصغوف الأساسية الوسطى من مرحلـــة التعلـــيم الأساسي في الأردن فقد كشفت هذه الدراسة عن وجود أخطاء عديدة ومتنوعة عند إجراء الطلبة العمليات الحسابية على الكسور العادية، وأشارت إلى أن ضعف إجرائها يظل قائماً

والشكوى تظل مسموعة حتى بعد تجاوز الطلبة المرحلة الأساسية ودخولهم المرحلة الثانوية وحتى في المرحلة الجامعية، ويستوجب ذلك مزيداً من الدر اسات لوضع الحلول الملائمة للتغلب على هذه الأخطاء.

دراسة الحموري والكطوت (١٩٩٩) التي هدفت إلى استقصاء نمط تطوير اكتساب طلبة الصفوف (٤-٨) لمفهوم الكسر ولمستوياته الأربعة بارتقائهم في المستويات الصفية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٧٠) طالباً وطالبة من الصفوف الخمسة وتم تطبيق أربعية اختبارات يقيس كل اختبار منها أحد مستويات المفهوم. فقد أظهرت نتائج الدراسة بأن هنالك أثراً لمستوى الصف على اكتساب المفهوم وأنه لا يوجد أثر للتفاعل بدين اكتساب مستوى المفهوم بمستوى الصف.

دراسة الكحلوت والحموري (١٩٩٩) التي هنفت إلى تعرف مدى إنقسان طلبسة الصفوف الرابع والخامس والسادس مفهوم الكسر ومقارنة نسب إتقال الطلبة للمفاهيم المتضمنة بين صفوف الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (٥٣٧) طالباً وطالبة وطبق عليهم اختبار محكى المرجع، فقد أظهرت نتائج الدراسة تدنياً ملحوظاً في مدى إتقان مفاهيم الكسور في صغوف الدراسة جميعها عدا مفهوم الكسر الأقل من واحد، وأظهــرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين نسب إتقان الطلبة مفاهيم الكسور تعــزي لاخــتلاف مستوى الصف عدا مفهومي الأعداد الكسرية المتكافئة في الصفين الرابع والخامس.

دراسة السعيد (٢٠٠٣) التي هدفت إلى الكشف عن الأخطاء الشائعة في العمليات الحسابية الأربع على الكسور العادية والعشرية لدى طلبة الصفين الخسامس والمسادس الأساسيين في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، فقد أظهرت نتائج الدراسة وجسود

المجلد الرابع عشر

ضعف في تحصيل الطلبة في الرياضيات العامة وتذني اكتسابيم المهارات الأساسية فسي العمليات الحسابية على الكسور العادية بخاصة. وقد أشارت الباحثة من خلال ممار مستها التعليمية إلى وجود ضعف ظاهر لدى الطلبة المعلمين في المفاهيم والمهارات الرياضسية الأساسية وفي العمليات الحسابية على الكسور العادية وأن هذا الضعف بستمر في المرحلة الجامعية، وعليه تدعو الحاجة إلى تشخيصه والتعرف على أسبابه ومحاولة علاجه.

٧٠ الدراسات التي تر إجرازها على المعلمين وطلبة الجامعات

دراسة لطفية (١٩٨٢) التي هدفت إلى كشف العلاقة بين مددى اكتساب معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية العليا للمفاهيم والمهارات الرياضية الأساسية ومدى اكتساب تلاميذهم لها حيث بلغ عدد أفراد العينة من المعلمين (٧٧) معلماً ومعلمة، وعدد أفراد العينة من التعلمين (٧٧) معلماً ومعلمة، وعدد أفراد العينة من التلاميذ (٢٠١٥) تلميذاً وتلميذة. وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى اكتساب معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية العليا في الأردن للمفاهيم والمهارات الإسامية الواردة في منهاج الرياضيات للمرحلة الابتدائية والذي انعكس بدوره على اكتساب تلاميذهم لها، إذ لم يتجاوز تحصيل المعلمين (٩٥%) بينما كان متوسط تقدير لجنة المحكمين (٨٠٨) ولم يتجاوز مستوى تحصيل تلاميذ هذه الصفوف: الراسع والخامس والسادس ٣٤%، ٥٥%، ٥٥% على الترتيب بينما كان متوسط تقدير لجنسة المحكمين لممتوى الأداء المقبول لكل صف منها (٨٠٠)، ويشير ذلك على وجود علاقسة إيجابية بين مدى اكتساب معلمي الرياضيات في الصفوف الابتدائية العليا للمفاهيم والمهارات الأساسية ومدى اكتساب تلاميذهم لها.

144

دراسة خصاونه وعابد (١٩٩٢) التي هدفت إلى استقصاء النطور الحاصيل في قدرة الطلبة على إجراء المحاكمات المنطقية من نوع التضمين والفصل بارتقاء مستوياتهم التعليمية: رابع، سادس، ثامن، طلبة معلمون، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٠٨) طالباً وطالبة، (٩٦) طالباً معلماً ممن انتظم في كلية النربية / جامعة اليرموك وتم تطوير أداة ضمت خمسة نماذج المحاكمات الرياضية المنطقية. فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجسود تطور في القدرة على إجراء بعض المحاكمات المنطقية بارتقاء المستوى التعليمي، ودعت إلى مزيد من الاهتمام في إعداد معلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة بتضمين بسرامجهم الدراسية بالمعرفة الرياضية التي تتمي القدرة على التفكير المنطقي.

دراسة رمضان وعثمان (١٩٩٣) التي هدفت إلى معرفة اشر استخدام الطريقة الاستقصائية في التحصيل وتتمية بعض مكونات التفكير الرياضي لدى طلبة معلم الصف بكلية التربية في جامعة البحرين، وتكونت عينة الدراسة من (٦٣) طالباً وطالبة مسن تخصص معلم الصف قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست موضوعي القسسمة والكسور باستخدام الاستقصاء والأخرى ضابطة درست الموضسوعين نفسيما بطريقة لعرض. وبعد انتهاء التجرية طبق اختبار تحصيلي على طلبة المجموعتين ثم طبق مقياس التفكير الرياضي، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة التجريبية على المجموعة التحصيل الدراسي وعدم تفوقها في تتمية التفكير الرياضي.

دراسة عبد الرحمن (١٩٩٩) التي هدفت إلى تحديد الأخطاء التي يعاني منها طلبة شعبة التعليم الابتدائي في تعلم الكمور العادية، كما هدفت إلى بناء رزمــة تعليمبــة فـــي الكمور العادية، وقياس أثر استخدام الطالب المعلم بشعبة التعليم الابتدائي لهـــذه الرزمــة التعليمية على علاج هذه الأخطاء. وتم تطبيق اختبار التحصيل على عينة من طلبة شـعبة الرياضيات بكلية التربية في جامعة القاهرة والتي بلغ عدد طلبتها (٣٠) طالبــة وطالبــة. وتوصلت الدراسة إلى تصنيف الأخطاء إلى أخطاء ناتجة عن السرعة وعـدم التركيــز، وأخطاء ناتجة عن عدم إتقان بعض العمليات الحسابية، وأخطاء نتعلق بأساسيات الكســور العادية، وأخطاء نتعلق بأساسيات الكسـور العادية، وأخطاء نتجة عن تعميمات خاطئة.

دراسة راشد (۲۰۰۳) التي هدفت إلى معرفة مددى ممارسة الطلبة المعلمين لخطوات بوليا في حل المسألة الرياضية، أثناء التربيق العملية من وجبة نظر طلبة "معلم الصف"، والتي تم تنفيذها على كافة أفراد المجتمع الإحصائي (۱۱۸) طالباً وطالب يمارسون التربية العملية في المدارس المتعاونة، واستخدمت استبانة تتألف من (٤٥) فقرة موزعة على خطوات بوليا الأربعة في حل المسألة الرياضية، فقد أظهرت الدراسة وجود بعض أوجه القصور في ممارسة الطالب المعلم لكل خطوة من خطوات حلل المسألة الاتية: البحث عن حل المسألة، تنفيذ الحل، مراجعة الحل والتوسع في مجاله، كما أظهرت وجود فروق في المتوسطات الحسابية من حيث درجة ممارسة الطالب المعلم لخطوة "تنفيذ الحل" تعزى لتقدير الطالب المعلم لخطوة "تنفيذ الحل" تعزى لتقدير الطالب في الجامعة ولمسالح التقدير "جبد".

ب. الدراسات الأجنبية

١٠ الدراسات التي في إجرازها على طلبة المدارس

دراسة المطوع (Al – Motawa, 1988) المقدّمة لجامعة جنوب كاليغورنيا فسي الولايات المتحدة الأمريكية والذي هدفت إلى تحليل أداء التلاميذ على اختبار تحصيلي فسي الرياضيات، ومعرفة أثر الجنس في ذلك، وتكونت عينتها من (٣٣٢٢) تلميذاً وتلميذة من المجلد الرابع عشر

الصفوف الأساسية الأربعة الأولى في مدارس البحرين، فقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن النسبة المئوية للأداء في الصف الأول (٢٧%)، وفي الصف الثاني (٢٧%)، وفي الصف الثالث (٢٦%) وفي الصف الرابع (٢٦%)، أي أن هذه النسبة تتساقص مع الارتقاء بمستوى الصف، كما أظهرت صعوبات في إجراء العمليات الحسابية على الكسور العادية وفي حل المسائل اللفظية. أما عن أثر الجنس فقد أوضحت تقوق الإناث على الذكور عسدا فلك في الصف الثالث الأساسي حيث تقوق الذكور على الإناث.

دراسة بول (Ball, 1993) التي هدفت إلى إبراز دور الرسومات التوضيحية فسي تعرف طلبة الصف الثالث الأساسي على الكسور العادية فقد أظهرت نشائج الدراسة أن الطلبة يتعرفون الكسور العادية من خلال الصور الذهنية التي شكلوها لها وليس من خلال المعرفة المجردة، أي من خلال أفكار حسية صورية للشكل الذي يمثل الكسر.

دراسة قبصر وتيروبال (Keijzer and Terwel, 2000) التسي هدفت إلسى استقصاء تعلم مبادئ الكسور العادية على عينة من طلبة المدارس فسي (٢٠) مدرسة ابتدائية تم توزيع طلبتها عشوائياً على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة حبث درست المجموعة التجريبية الكسور من خلال مستقيم الأعداد بينما درست المجموعة الضابطة الكسور من خلال الدائرة. ولقد تم استغدام الملاحظة المباشسرة والمقسابلات والاختبارات لقياس مستوى التحصيل. واظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بدين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في النماذج الذهنية التي كونها الطلبة، حيث اطهرت المجموعة التجريبية تحصيلاً أفضل من حيث استيعاب مفاهيم الكسور والعمليات عليها مقارنة بالمجموعة الضابطة.

دراسة ناصسر وآخسرون (Naser, et al, 2004) النسي هدفت إلسى تحديد استر اتبجيات فعالة في تدريس الكسور العادية لطلبة الصفوف الأسامية الوسطى، حيث استخدم المعلمون عدة استراتيجيات في (١٢) شعبة ولمدة أربعة أشهر، وانتهت الدراسسة بالتأكيد على عدة استراتيجيات من أبرزها:

- قراءة قصة مع استدعاء المعرفة السابقة عن الكسور العادية.
 - مراجعة التعاريف وتفقد الواجبات البيتية للكسور العادية.
 - إعطاء أمثلة ذات معنى مع الاستعانة بالتطبيقات الحياتية.
- تدریب الطلبة علی حل تمارین ومسائل علی الکسور العادیة.
 - استخدام أحاجى وألغاز ذات علاقة بالكسور العادية.

٧٠ الدراسات التي تراجراؤها على المعلمتن وطلبة الجامعات

دراسة كريمر وبيزوك (Cramer and Bezuk, 1991) والتي هدفت إلى الهـراز دور تعليم ضرب الكسور العادية في استيعاب الطلبة لها، وأظهرت أن اهتمام المعلمـين بالعمليات الحسابية على الكسور العادية أكثر من اهتماميم بمفاهيم الكسور المتضمنة فسي هذه العمليات، والذي أدّى بدوره إلى تمكين الطلبة من إجراء العمليات الحسابية على نحو أفضل من استيعابهم لمفاهيم الكسور المتضمنة في هذه العمليات.

دراسة بوكبرادر (Bockbrader, 1992) الواردة في دراسة العموري والكحلوت (١٩٩٩) والتي مدفت إلى تقصى مدى اكتساب طلبة كليات المجتمع للعدد النسبي (الكسر العادي)، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٨) طالباً وطالبة من كلية مجتمع فيرمونت طبق المحلد الرابع عشر

عليه لختبار النفكير الخاص بالعدد النسبي، وأظهرت ننتج هذه الدراسة أن ٧٨,٦% مـن الطنبة كاتوا في مستوى الانتقال بين الطنبة كاتوا في مستوى الانتقال بين المدي والمجرد في حين أن ٩٠,٣ % منهم فقط كانوا في المستوى المجرد.

دراسة جونسون (Johnson, 1998) التي هدفت إلى الكشف عن مدى استبعاب الأعداد النسبية (الكسور) عند سؤال الطلبة المعلمين عن تفسير نماذجها اللفظية أو التسي على شكل قطاعات دائرية، وتصنيف الأعداد النسبية وترتيبها، وتحديد الأعداد النسبية المنكفة أو القريبة من ذلك.

وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب جامعي يدرسون مساق أساليب تسدريس الرياضيات تخصص تربية ابتدائية (معلم صف)، وتقدموا الاختبار بتكون من (٢٠) سؤالأ، قد أظهرت نتائج الدراسة أن أكبر صعوبة في تعلم الطلبة المعلمين ظهرت فسي تحديد الكسور العادية المتكافئة وفي استخدام نموذج للدلالة على كسر عادي، حيث واجه (٤٣% منهم منهم شاوا في استخدام النموذج للدلالة على كسر عادي وفي تحديد انكسور العاديسة المتكافئة، وأن (٨٠٠) منهم فشاوا في تحديد قيمة الكسر الممثل في أشكال غير منتظمة.

ملخص الدراسات السابقة

تعرضت دراستان لتطور مفاهيم الكسور العادية وتعلم هذه الكسور هما دراسسة بوكبرادر (۱۹۹۲) ودراسة الحموري والكحلوت (۱۹۹۹)، وتعرضت دراسة خصاونه وعابد (۱۹۹۲) إلى استقصاء أثر قدرة الطلبة على المحاكمات المنطقية في الارتقاء بعستوياتهم التعليمية.

وعني عند من الدراسات بأثر استراتيجيات التدريس في زيادة التحصيل وفي نتمية التفكير لدى الطلبة هي دراسة كريمر وبيزوك (١٩٩١) ودراسة بول (١٩٩٣) ودراسة صالح وعثمان (١٩٩٣) ودراسة قيصر وتيرويل (٢٠٠٠) ودراسة أناصسر وآخسرون (٢٠٠٠).

وتعرض العديد من الدراسات إلى تدني مستوى التحصيل في مضاهيم الكسور والعمليات عليها لدى طلبة المدارس والطلبة المعلمين في الجامعات هي دراسة الحاسك (١٩٨٣) ودراسة المطوع (١٩٨٨) ودراسة بشير (١٩٨٩) ودراسة عبساس (١٩٩٩) ودراسة المسعيد ودراسة الكحلوث والحموري (١٩٩١) ودراسة عبد الرحمن (١٩٩٩) ودراسة السعيد (٢٠٠٣)

بينما اهتمت دراسة لطفية (۱۹۸۲) بالعلاقة بين مدى اكتساب معلمي الرياضسيات في الصفوف الابتدائية للمفاهيم والعمهارات الرياضية ومدى اكتساب تلاميذهم لها.

ولقد استفاد الباحث من الأدب التربوي والدراسات السابقة في إثراء أدب هذا البحث وفي إعداد استبانته وتصنيفها إلى مجالات وتحديد فقرات كل مجال منها.

الطريقة والإجراءات

أ. مجتمع البحث وعينته

ينكرن مجتمع البحث من جميع طلبة "معلم الصف" الذين درسوا مساق و"الأعداد والعمليات عليها" في جامعة الإسراء الخاصة للعام الدراسي ٢٠٠٧/ ٢٠٠٧ والبالغ عددهم (٥٠٠) طالباً وطالبة تشكل ٢٠٠٧ مسن المجتمع الإحصائي تم اختيارها عشوائياً، ثم وزعت الاستبانة على أفراد العينة ووجد منها المجلد الرابع عشر

(۱۱۲) استبانة قابلة للتحليل الإحصائي أي بنسبة ٩٤،٥ % من أفراد العينة، والجدول (١) يبين توزيع أفراد العينة الذين كانت استباتاتهم قابلة للتحليل الإحصائي وفق المتغيرات المستقلة: التخصيص في الثانوية العامة، والجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل الدراسي التراكمي في الجامعة، علماً بأنه تم اعتبار فئة العلامات (٥٠٠-٣) بتقدير "مقبول" والعلامات (٧٠٠ أكثر) بتقدير جيد.

الجدول (١) التكرارات والنسب الملوية لعينة البحث وفق المتغيرات المستقلة (التخصص في الثانوية العامة، والجنس، والمستوى الدراسي، والتقدير الدراسي في الجامعة)

النسبة المئوية	التكرار	التصنيف	المتغير
7,74	97	أدبي	التخصيص في الثانوية العامة
۱۳, ٤	10	علمي	التحصيص في الناتوية المانة
17,9	٧.	نكر	الجنس
۸۲,۱	97	انثی	المجنس
٧,١	۸	١	
۱۸,۸	٨	۲	المالية المالية
77,1	77	٣	المستوى الدراسي
۳۲,۱	٤٧	٤	
٨,٤٣	79	مقبول	3 - J - N & J - M - 1 - 20 M
7,07	٧٣	خنز	التقدير الدراسي في الجامعة
70,7	117		المجموع

ويتضح من الجدول أن أقل النسب المنوية هي للفرع العلمي في تخصص الثانوية العامة (١٣,٤) وللطلبة الذكور (١٧,٩) ولطلبة السينة الدراسية الأولسى (٧,١) مقارنة بنسب الطلبة في السنوات الأخرى وللتقدير الدراسي الجامعي مُعبول" (٣٤,٨) مقارنة بالتقدير "جيد" (٣٤,٨)).

ب. أداة البحث

تكونت أداة البحث من جزئين، اشتمل الجزء الأول منهما على معلومات تتعلق بالمتغيرات المستقلة: التخصيص في الثانوية العاملة، والجنس، والمستوى الدراسي، والتقدير الدراسي في الجامعة، وأشتمل الجزء الثاني على (٣٥) فقرة موزعة على سنت مجالات هي: مجال مفاهيم أساسية وله (١٨) فقرة، ومجال جمع الكمبور العادية ولله (٩) فقرات، ومجال طرح الكسور العادية وله (١١) فقرة ومجال ضرب الكببور العادية ولله (٧) فقرات، ومجال مهارات تتضمن أكشر

وق تم تحديد هذه المجالات وفق تصنيف الأهداف التطيمية وتحليل المحتسوى لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها كما جاءت في مساق "الأعداد والعمليات عليهسا" الوارد في الخطة الدراسية لتخصص "معلم الصف" في كلية العلوم التربوية.

وللتحقق من الصدق الظاهري لأداة البحث تم عرضها على خمسة مسن الأساتذة الجامعيين المختصين في الرياضيات وأساليب تدريسها، وتم الأخذ بملاحظاتهم فيما يتعلق بمجالات البحث وفقرات كل مجال منها، فظهرت الاستبانة في صورتها النهائية كما هسي في الملحق.

المجلد الرايع عشر

وللتحقق من ثبات الأداة تم استخدام معامل الاتساق الداخلي (معامل كرونباخ أنفا) لكل مجال من مجالات الأداة ولمجالات الأداة ككل كما يظير في الجدول (٢).

الجدول (٢) معامل الاتمماق الداخلي (معامل كرونياخ ألفا) لكل مجال من مجالات الأداة ولمجالات الأداة ككل

معامل الاتساق الداخلي	المجال	٩
٠,٩٢	مفاهيم أساسية	١
,9.	جمع الكسور العادية	۲
٠,٩٢	طرح الكسور العادية	٣
,91	ضرب الكسور العادية	٤
٠,٩٣	قسمة الكسور العادية	0
٠,٨٩	مهارات تتضمن أكثر من عملية حسابية	7
٠,٩٧	مجالات الأداة ككل	٧

ويتضح من الجدول أن معامل الاتساق الداخلي تسراوح مسا بسين ١٠,٨٩ ، ٩٣. ولمجالات الأداة ككل ٢٠,٩٧، وتعتبر هذه المعاملات مقبولة لأغراض البحث.

وللإجابة على فقرات الاستبانة تم استخدام مقياس ثلاثسي: بدرجـــة كبيــرة (٣)، وبدرجة متوسطة (٢)، وبدرجة قليلة (١). وعليه فإن المتوسط الحسابي الفرضي = ٣÷٢ - ٥.١.

المجلد الرابع عشر . المجلد الرابع عشر .

المعالبة الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المتوية للإجابة عـن الســـؤال
 الأول.
- اختبار (ت) واختبار (ف) بمستوى دلالــة (α ≤ ٥٠٠٥) المتحقــق مــن فرضــيات السؤال الثاني.

نتائج البحث ومناقشتها

يمكن التوصل إلى نتائج البحث من خلال استخدام التحليلات الإحصائية الملانسة للإجابة عن أسئلته.

السؤال الأول: ما درجة تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها من وجهـة نظـر طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة؟

تظير الإجابة عن هذا السؤال من خلال الجدول (٣)، حيث المتوسط الحسابي الفرضي (٥,٠)، وبموجب ذلك يمكن اعتماد التقديرات الآتية لمتوسطات استجابات الطلبة ونسبها المئوية:

التقدير	النسبة المئوية	الهُنة
قصور في الأداء	أقل من ٥٠%	القل من ١٫٥
مقبول	%(٦٩-0٠)	- 1,0
गंर	۲۰% فأكثر	۲٫۱ فأكثر

الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المثوية لاستجابات الطلبة على كل مجال من مجالات الأداة وعلى مجالات الأداة ككل مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

التقدير	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجــــال	الرقم	الرتبة
<u> </u>	٧٨,١٤	43.	۲,۲٤	مفاهيم أساسية	١	١
<u> </u>	71,97	70,1	۲,۲۵	جمع الكسور العادية	۲	۲
\1	٧٥,٠٠	۸۵,۰	7,70	ضرب الكسور العادية	£	٣
775	٧٣,٢٧	۰,٥٨	۲,۲۰	طرح الكسور العادية	۲	٤
ختر	٧٠,٤٠	,,00	Y,11	قسمة الكسور العادية	٥	٥
مقبول	19,49	17,•	۲,۰۸	مهارات تتضمن أكشـر من عملية حسابية	1	. 1
جيد	٧٤,٠٥	٨٤,٠	7,77	ت الأداة ككل	مجالا	

يتضح من الجدول أن مستوى تعلم الطلبة لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها بتقدير "جيد" عدا مجال "مهارات تتضمن أكثر من عملية حسابية" فقد كان بتقدير "مقبول" ويعزى ذلك إلى أن معظم الطلبة يجدون صعوبة في أداء هكذا مهارات بما في ذلك حسل مسائل على الكسور العادية. ويتضع أيضاً أن مستوى تعلم مجالات الأداة ككسل كان "جيداً"، ويعتبر ذلك مؤشراً إيجابياً لمستوى تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها

لدى طلبة أمعام الصف في جامعة الإسراء الخاصة يعزى لاهتمام أساتذة الجامعة بتدريس الكسور العائبة لطلبتهم.

ولمزيد من التوضيح لمجال "مهارات تتضمن أكثر من عملية حسابية" الذي حصل الطابة فيه على تقدير "مقبول" تم تحاليل فقرات هذا المجال كما يظهر في الجدول (؟).

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والاتحرافات المعيارية والنسب المنوية لاستجابات الطلبة على فقرات مجال مهارات تتضمن أكثر من عملية حسابية مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

التقدير	النسية	الإنحراف	المتوسط	المجال	الرقع	الرتبة
	الملوية	المعياري	التسابي			
44	YY, 9	۸۶٫۰	- ۲,۱۹	ضرب کسر عادي في مجموع کسرين عاديين	٦.	١
212	٧٢,٣	•,٧٨	۲,۱۷	جمع کسر عادي إلسي نساتج ضرب کسرين عاديين	71	۲
7177	۷۱,٤	٠,٨٠	Y,1 £	جمع كسرين عاديين وقسمة الناتج على كسر عادي	77	٣
र्गेंट	۸٫۰۷	۰,۲۰	۲,۱۳	طرح كسر عادي من مجموع كسرير عاديين	24	٤
مقبول	77,4	۰,۷۷	۲,۰۱	حل مسائل تتضمن أكثر مــن عملية حسابية علـــى الكمـــور العادية	70	o

مقبول	17,1	۰,۸۱	1,91	طرح كسر عادي مسن كسسر عادي وقسمة الناتج على كسر عادي	77	**
مقبول	₹0,₹	٠,٧٨	1,97	قسمة عدد كمري على عـدد كمري وضرب الناتج في عدد كمري	3.5	Υ

بتضح من الجدول أن الطلبة يواجهون صعوبة في تعلم قسمة عدد كسري على عدد كسري على عدد كسري وضرب الناتج في عدد كسري، حيث المتوسط الحسابي ١,٩٦ والتقدير "مقبول" لالك. كما أنهم يواجهون الصعوبة نفسها تقريباً في طرح كسر عادي مسن كسر عسادي وقسمة الناتج على كسر عادي ويعزى ذلك لصعوبة إجراء عمليات الضرب والقسمة على الأعداد الكسرية لمحدودية قدرة الطلبة على إجرائها، فضلاً عن ضعفهم في حسل مسائل تتضمن أكثر من عملية حسابية على الكسور العادية. وتتنق هذه النتائج مع نتائج دراسسة لطفية (١٩٨٢) ودراسة خصاونه وعابد (١٩٩٢) ودراسة مديحة (١٩٩٩) ودراسة راشد (٢٠٠٦) والتي أشارت إلى تدني مستوى التحصيل في العمليات الحسابية علمي الكسور العادية.

السؤال الثاني: هل توجد قروق في درجة تعلم مقاهيم الكسور العادية والعملوات عليها من وجهة نظر طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة تعزى لتخصص الطالسب في الثانوية العامة ولجنسه ولمستواه الدراسي ولمعدله الدراسي التراكمي في الجامعة؟

للإجابة عن هذا المموال تمت صياغة (٤) فرضيات وفق المتغيرات المستقلة وسيتم التحقق من هذه الفرضيات على التتابع. الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بمستوى دلالة (α ≤ ٥٠٠٠) من حيث درجة تعلم طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها، من وجهة نظرهم، تعزى لتخصص الطالسب في المرحلة الثانوية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، ثم استخدام لختبار (ت) بمستوى دلالــة (α) ≤ (٠,٠٥ حيث قبمة (ت) الجدولية (١,٦٥)، كما يظير في الجدول (٥).

الجدول (د)

المتوسطات الحسابية والالحرافات المعيارية واختبار (ت) لأثر تخصص الطالب في الثانوية العامة في درجة تعلمه لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها وفق كل مجال من مجالات الأداة ولمجالات الأداة ولمجالات الأداة ككل

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التخصص	المجال
		٧٤,٠	4,44	14	أنبي	مفاهيم أساسية
٠,٠٠١	- 7,5,7	۱,۳۵	۲,۷۳	10	علمي	معاهيم اساسيه
	w	1,05	٧,١٧	9.7	أدبي	جمع الكسور العادية
.,	۰,۰۰۰ ۲,۸۸۷ –	۰,٤١	۲,۷٤	10	علمي	إجمع المصور العادية
	w 444	10,1	۲,۱۳	9.٧	أدبي	طرح الكسور العادية
٠,٠٠١	T, 299 -	1,59	77.7	10	علمي	مرح اعصور العادية
	w 1.00	٠,٥٥	۲,۱۷	٩٧	أدبي	5.1-115115
.,	۳,۸o۳ –	73,1	۲,۲۵	10	علمي	ضرب الكسور العادية
: 197	-					المجلد الرابع عشر

	r, rr	۲۵,۰	۲,۰۵	٩٧	أدبي	قسمة الكسور العادية
		17,•	7,07	10	علمي	سند النسور العدالية
	۳,79۲ -	۰,٥٨	۲,۰۰	17	أدبي	مهارات تتضمن أكثر من
.,	1,111	۰,۵۵	۲,٥٥	10	علمي	عملية حسابية
	6 1 2 7	۰,٤٥	۲,۱۰	٩٧	علمي	lee of his case
.,,	761,3	٠,٤٣	٧٢,٢	10	ادبى	مجالات الأداة ككل

ينضح من الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة في كــــل مجــــال مـــن مجــــالات الأداة ولمجالات الأداة ككل من حيث أثر تخصيص الطالب في الثانوية العامة على درجة تعلمه لمغاهيم الكسور العادية والعمليات عليها ليست دالة إحصائياً بمستوى دلالة (Δ ≤ ۵۰۰۰)، ويعزى عدم وجود دلالة إحصائية في هذه النتائج إلى دراسة الطابسة لمفـــاهيم الكســور العادية والعمليات عليها في الصفوف الأساسية (١-٦) حيث لا تصنيف تطلبة إلى أدبـــى وعلمى في هذه الصفوف.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بمستوى دلالة (٠٠٠٥ عن حيث درجة تعلم طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها، من وجهة نظرهم، تعزى لجنس الطالب.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام لختبار (ت) بمستوى دلالــة (α) ≤ (٠,٠٥ حيث قيمة (ت) الجدولية (١,٠٥)، كما يظهر في الجدول (٦).

الجدول (1) المتوسطات الحسابية والاتحرافات المعيارية واختيار (ت) لأثر الجنس على درجة تعلم الطالب المقاسم المعادية والعديات الأداة ككل مجال من مجالات الأداة، ولمجالات الأداة ككل

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	الاتحراف المعياري	المتوسط الحساب <i>ي</i>	العدد	الجنس	المجال
		۰٫۳۷	٧,٤٣	۲.	ذكر	5 1 1
٠,٣٨٠	۰,۸۸۱	۰,۵۰	۲,۳۳	9.4	أنثى	مقاهيم أساسية
		٠,٤٣	7,79	۲.	نکر	
۱۰۲۰۱	1,433	۰,۵۸	7,77	9.4	أنثى	جمع الكسور العادية
		۲۵,۰	7,71	۲.	ذكر	4
· • ; ٣٤٥	٠,٩٤٩	۰,٥٩	۲,۱۷	9.4	أنثى	طرح الكسور العادية
		1,57	7,79	۲.	ذكر	ضــــرب الكســـور
737,•	1,177	. 1, .	7,77	9.4	أنثى	العادية
	-/-	٠,٦،	7,17	۲.	نکر	an ena s
۰,۵۸۷	.010	٤ ٥, ٠	۲,۱۰	97	أنثى	قسمة الكسور العادية
	***	۰,۵۹	۲,۱۱	٧,	نکر	مهارات تتضمن أكثر.
۰٫۲۹۱	۰,۲۲٫۰	17,+	۲,۰۷	9.4	أنثى	من عملية حسابية
ww.,	47.4	٠,٤١ ٠	۲,۳۱	٧,	نکر	مجالات الأداة ككل
۰٫۳۳۷	.,975	٠,٤٩	۲,۲۰	98	أنثى	مجالات الاداء حص

يتضح من الجدول أن قيمة (ت) المحصوبة في كسل مجسال مسن مجسالات الأداة ولمجالات الأداة ككل من حيث أثر جنس الطالب على درجة تعلمسه المفساهيم الكمسور العادية والعمليات عليها ليست دالة إحصائياً بمستوى دلالة (α ≤ ٠٠٠٠)، ويعسزى عسم وجود دلالة إحصائية في هذه النتائج لتقارب معدلات الطنبة في الثانوية العامة سواء كانوا ذكوراً أم إلناناً. وتتعارض هذه النتائج مع نتائج دراسة الحايك (١٩٨٢) والتي أشارت إلى تفوق الطالبات على الطلاب في مدى اكتماب جمع الكمور العاديسة وطرحها أي فسي المجالين الثاني والثالث من مجالات هذه الدراسة.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بمستوى دلالة (α ≤ ٠٠٠٥) من حيث درجة تعلم طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة لمفاهم الكسسور العادية والعمليات عليها، من وجهة نظرهم، تعزى للمستوى الدراسي للطالب في الجامعة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ف) بمستوى دلالسة (α ≤ در٠) حيث قيمة (ف) الجدولية (١٠,٠)، كما يظهر في الجدول (٧)

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والإحرافات المعوارية واختبار (ش) لأثر المستوى الدراسي للطالب في الجامعة على درجة نطمه لمغاهم الكسور العادية

· والعمليات عليها وفق كل مجال من مجالات الأداة ولمجالات الأداة ككل

مجالات الأداة ككل	٧,١٢	11.5	٧,٢٠	.09	17,71	£0	1,71	.53	٠,٣٤٠٥	7,797
مهارات تتضمن أكثر من عملية حسابية	١,٨٢	0	11.17	٠,٧٢	Y Y		۲.۱۲	.04	٠,٨٠٦	113.
قسمة الكسور العادية	۲		۲,1۲	٧١,٠	٧,٠٧	۲۵،۰	٠ ١١,١	.,04	٠,٢٥٨	٠,٨٥٥
منترب الكسور الملاية	7,77		4,54	٠,١٦	1,71	10,.	۲,۲۲	٧٥,٠	.,0 ((. Ter
طرح الكسور المادية	11,7	.,00	7.77	-, 11	۲,۲۲	:1-	٧,١٣	00	410''	٠,٦٣٨
جمع الكسور المادية . ﴿	1,1,1	٠.٥٢	7,79	*,\1,*	1,11	10.	4,41	01	. aye	771.
مغاهيم أسأسية	4.1A	٧٧,٠	13.7	30'.	٧,٢٧	۱۵.	7,77	13.	1.83.	۲۸۲,۰
9	الدسابي	المعاري	الصالي	المعياري	الحسابي	الحسابي المعباري	المسابي	المعياري		
	المتوسط	الاندراف المتوسط	المتوسط	الإنعراف المتوسط الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	المتوسط الإنجراف أثبته أت	قبعة نب	الدلان
السنة الدراسية	1				-					

ينضح من الجدول أن قيمة (ف) المحموبة في كــك مجـــالا مــن مجـــالات الأداة ولمجالات الأداة ككل من حيث أثر الممتوى الدراسي للطالب في الجامعة علـــى درجـــة تعلمه لمفاهيم الكمور العادية والعمليات عليها ليست دالة إحصائياً بمســتوى دلالـــة (α ≤ ٠,٠٠ ويعزى عدم وجود دلالة إحصائية في هذه النتائج إلسى كــون مســاق "الأعــداد والعمليات عليها" الذي يدرسه الطلبة بموجب الخطة الدراسية لتخصص "معلم الصف" من مستوى السنة الدراسية الجامعية الأولى، وعليه فإن درجة تعلم مفاهيم الكمــور العاديـــة والعمليات عليها ستكون منقاربة في جميع منوات الدراسة ســيما وأن الطلبــة يدرســون مساقاً واحداً من هذا القبيل في السنوات الدراسية الجامعية الأربعة.

الفرضية الرابعة: لا يوجد قرق ذو دلالة إحصائية بمستوى دلالة (α ≥ ٥ ، ٠) من حيث درجة تعلم طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة لمفساهيم الكسور العادية والعمليات عليها، من وجهة نظرهم. تعزى للمعدل الدراسي التراكمـــي في الجامعة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) بمستوى دلالـــة (α) ≤ (٠,٠٠ حيث قيمة (ت) الجدولية (٩،٠)، كما يظهر في الجدول (٨).

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأثر التحصيل الدراسي للطالب في الجامعة على درجة تعلمه لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها وفُق كل مجال من مجالات الأداة ولمجالات الأداة ككل

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	an!	التقدير	المجال
		٠,٤٢	۲,۲۸	79	مقبول	مفاهيم أساسية
۰,۲۹۹	1, . 27"	١,٥١	۲,۳۸	٧٢	जेंक	مقاطيم اساسيه
		٠,٤٨	7,77	79	مقبول	5 d h - 6h
٠,٨٨٨	١٤١،٠	٠,٦٠	37,75	٧٢	ختر	جمع الكسور العادية
		.,07	77	79	مقبول	5.4.11 (1)
	1,879 -	۹۵٫۰	7,77	٧٣	ختر	طرح الكسور العانية
	1,904 -	۲۵,۰	۲,۱۱	79	مقبول	5 1 8 69 1
۳۰۰۰۳	1,707 -	٠,٥٩	7,77	٧٣	115	ضرب الكسور العادية
777,	1,179 -	۲۵,۰	۲,۰۳	٣٩	مقبول	قسمة الكسور العادية
1,111	1,111	۰,۰۷	۲,۱۵	٧٢	ग्रंट	فسعه الكسور العادية
	, 50,	۰,۰۱	1,44	44	مقبول	مهارات تتضمن أكثر
1,127	1,444 -	۵۶٫۰	31,7	٧٣	ختر	من عملية حسابية
1,109	1,571 -	۰,٤١	37,7	٣٩	مقبول	مجالات الأداة ككل
.,101	,,,,,,	٠,٥٠	۲,۲۷	٧٢	ختر	مجارت الداه س

يتضح من الجدول أن قيمة (ت) المحموية في كسل مجسال مسن مجسالات الأداة ولمجالات الأداة ككل من حيث أثر التحصيل الدراسي للطالب في الجامعة علسى درجسة تعلمه لمقاهيم الكسور العادية والعمليات عليها ليست دالة إحصائياً بمستوى دلالسة (α ≤ .

و. ويقترض أن يظهر فرق ما بهذا الخصوص وبخاصة في مجال "مهارات تتضمن أكثر من عملية حسابية"، حيث تتعارض نتيجة هذا المجال مع دراسة راشد (٢٠٠٦) التي أشارت إلى وجود فروق في المتوسطات الحسابية من حيث درجة ممارسة الطالب المعلم لخطوة "تنفيذ الحل" تعزى لتقدير الطالب المعلم في الجامعسة ولصسالح التقدير "جيدد"،

التوصيات

في ضوء نتائج البحث وفي إطار حدوده يقترح الباحث عنداً من التوصيات التسي يمكن أن تسهم في زيادة تعلم طلبة معلم الصف لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها هي:

- تحسین أسالیب تدریس العملیات الحسابیة على الكسور العادیة بعامـــة وللمهـــارات والمسائل التي تحتاج لاكثر من عملیة حسابیة واحدة بخاصة.
- الربط بين تدريس مفاهيم الكمور العادية والعمليات عليها بالتطبيقات الحياتية لزيادة تقبل الطلبة ليذا الموضوع وزيادة درجة تعلمه مع القدرة على حل مماثله.
- ٣. عند دورات تدريبية لمعلمي الصفوف الأساسية (١-٤) لتحسين اتجاهاتهم نحـو تدريس الأعداد والعمليات عليها بوجه عام ومفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها بوجه خاص.
- إجراء بحوث مماثلة لهذا البحث قد تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق
 بتخصص الطالب في الثانوية العامة وبالمعدل الدراسي التراكمي له في الجامعة.

المراجع

أولأة المراجع العربية

- خصاونه، أمل وعنمان عابد (۱۹۹۲). تطور القدرة على التفكير المنطقـــي لـــدى طلبـــة مرحلة التعليم الأساسي والطلبة المعلمين. أبحاث اليرمـــوك، العلـــوم الإنســـانية والاجتماعية، ع (٣)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ص ١٧٥–٢٠٢.
- عنابي، حنان (۱۹۹۶). مستوى التحصيل في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي، تقرير رقم (٦)، سلسلة منشورات المركز، عمان، الأردن.
- عباس، رثيد (١٩٩٢). تتبع الأخطاء الشائعة في العمليات الأربع على الكسور العاديسة عند طلاب المرحلة الأساسية الوسطى في مدارس محافظة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، للجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الحايك، سامي (١٩٨٣). تحليل أخطاء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في الأردن في المردن في جمع وطرح الكسور العادية والعلاقة بين اكتسابهم اللغة الرياضية وتحصيلهم من جمع وطرح الكسور العادية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البرموك، اربد، الأردن.

بشير، سعد (۱۹۸۹). تشخيص الأداء الرياضي لدى طلبة صفوف المرحلة الابتدائية العليا: الرابع والخامس والسادس في اختيار متعدد المستويات. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

رمضان، صالح وفاروق عثمان (١٩٩٣). مدى فاعلية الطريقة الاستقصائية في التحصيل وتتمية بعض مكونات التفكير الرياضي لدى طلاب كلية النربية. أبحاث الجامعات العربية، م(١)، ع(٢)، ص ٢٧٠-٣٠٩.

لطفية. لطفي (١٩٨٢). العلاقة بين مدى فيم معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية العايا للمفاهيم الرياضية الأساسية ومدى فيم تلاميذهم لها. دائرة التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

السعيد، مداسن (٢٠٠٣). الأخطاء الشائعة في العمليات الحسابية الأربع على الكسور العادية والعشرية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين في المدارس الحكومية في محافظة تابلس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

راشد، محدد (٢٠٠٦). مدى ممارسة الطلبة المعلمين لخطوات بوليا في حسل المسالة الرياضية أثناء التربية العملية من وجهة نظر طلبة "معلسم الصسف". الزرقاء اللروقاء، الأردن، ص ١٣٩-١٦٣.

عباس، محمد ومحمد العبسي (۲۰۰۷). مناهج وأساليب تدريس الرياضيات. دار المسيرة، عمان، الأردن. عبد الرحمن، مديحة (١٩٩٩). علاج أخطاء الطلاب في الكسور العادية باستخدام الرزمة التعليمية. دار الكتب، القاهرة، مصر.

البستجي، مصطفى (١٩٩٣). أنساط أخطاء طلبة الصفوف الرابع والخامس والسادس في مفاهيم الضرب والقسمة ومهارات حسابها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

التصوري، هند وأحمد الكحلوت (۱۹۹۹). تطور مفهوم الكسر لدى طلبة الصنفوف من الردنية، الرابع إلى الثامن. دراسات العلوم التربوية، م (۲۱)، ع(۱)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ص ۱۹۵–۱۸۶۰.

وزارة النربية والتعليم (٢٠٠٥). الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الرياضيات. وزارة النربية والتعليم، عمان. الأردن.

عبيد، وليم (٢٠٠٤). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال. دار المسيرة، عمان، الأردن.

ثانية المراجع الأجنبية

Al- Matawa, M. (1988). Patterns of Student Performance on Mathematics Assessment Aligned with Bahrain Ministry of Education Curriculum Directives and Materials by Grade Level, Gender, and Classroom Organization Structure. M. Sc, Univ. of Southern California, U. S. A.

- Ball, D. (1993). Halves, Pieces, and Twos: Constructing and Using Representational Contexts in Teaching Fractions. T. Carpenter, et al (eds), Rational Numbers: An Integration of Research, Hillsdale, Lawrence, and Erlbaum Associates, pp. 157-195.
- Bockbrader, B. (1992). Characharacheristics of Adut Rational Number Under standing. DAI, 53(5), 1434-A.
- Cramer, K.; N. Bezuk (1991). Multiplication of Fractions Teaching for Understanding. Arithmetic Teacher, pp. 34-37.
- Holmes, E. (1995). New Directions in Elementary school mathematics interactive Teaching and Learning. merril, an Imprint of prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, pp. 234-250.
- Johnson, N. (1998). A Descriptive Study of Number Sense and Related Misconceptions About Selected Rational Number Concepts Exhibited by Prospective Elementary Teachers. Ph. D Dissertation, Univ. of South Florida, U. S. A.
- Keijzer, R.; J. Terwel (2000). Learning for Mathematical insight on Fractions. The Annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans. April, pp. 24-28.

- Naiser, E.; W. Wright, and R. Capraro (2004). Teaching Fractions: Strategies Used For Teaching Fractions to Middle Grade Students. The Association For Childhood Education International.
- NCTM (1989). Curriculum and Evaluation for school Mathematics.

 The National Council of Teachers of Mathematics, U. S. A.
- Trzcieniecka- Schneider, I. (1993). Some Remarks on Creating
 Mathematical Concepts. Educational Studies in
 Mathematics, Kluwer Academic Publisher.



وعي طالبات جامعة الازهر ببعض القضايا المرتبطة بحقوق المراة في الإسلام (دراسة مبدانية)

د. محمود عديق سلطان" – د. أشرف عبد المطلب مجاهد"

مفدمت

لكل أمة من الأمم ثقافتها الخاصة بها، والتي تتمايز بها عن غيرها من الثقافات، وتتشكل نلك الشخصية الثقافية للأمة عبر تفاعل مقوماتها الثقافية الذاتية مسع بعضسها البعض، ثم من خلال تفاعل تلك المقومات مع الثقافات الأخرى التي تحتك بها ولا تسذوب فيها، ومن خلال تلك العملية تنتج الهوية الثقافية العميزة لأمة عن غيرها من الأمم.

وبالنسبة للأمة الإسلامية فإن الربط بين الدين الإسلامي وحقوق الإنسان على المستوي الثقافي نشأ من قيام الإسلام – ولا يزال – يدور رئيس في تشكيل الشنون الاجتماعية والثقافية والسياسية والقانونية في المجتمعات الإسلامية , (1) ومن خلال احترام الدين الإسلامي لحقوق الإنسان اكتسبت الثقافة الإسلامية سمة المالمية، بجانب عوامل أخرى.

* مدرس أصول التربية بكلية البنات الإسلامية بأسيوط جامعة الأزهر.

[&]quot;مدرس أصول التربية بكلية البنات الإسلامية بأسيوط جامعة الأزهر

ولكن في ظل المتغيرات العالمية التي تبلورت في الحقبة الأخيسرة، وتمخصت عنها ظاهرة العولمة – وخاصة الطرح الثقافي لها – التي لا تعترف بثقافة الآخسر، أو أن يكون هناك آخر ثقافي، حيث تضع الآخر أمام خيارين، أما الذوبان الكامل في ثقافتها، أو الصراع المداتم (نبيل بسدر، ١٩٩٦، ٨١). وهسي تتخذ مسن المركزيسة الثقافية المتعادة Ethnocentrism مدخلاً لها، حيث تجعل من الثقافة الغربية مركزاً للثقافات، وتجعل من الثقافات هوامش أو أفلاكا تدور حول هذا المركز، ويُحكم على تطور أي من الثقافات الأخرى مقدار قربها أو تشابيها مع الثقافة المركزية، وعلى الثقافات الأخرى أن تحساول بلوغ مستوي هذه الثقافة، من خلال الثقليد والتبني لمظاهر هذه الثقافة المركزيسة (حيدر إيراهيم، ١٩٩٩، ١٠١). وإغفال التنوع الثقافي الذي من شأنه إثراء الثقافة الإنسانية، وتجاهل الأثار السلبية التي قد تترتب على فرض مظاهر ثقافة بعينها على تقافات أخسرى

ومن المظاهر التي تروج لها الثقافة الغربية، وتحاول فرضها على بقية الثقافات، عبر ما تُحكم توجهه من مؤسسات الشرعية الدولية، وجهة نظر تلك الثقافة فيما يتعلق بالمرأة وحقوقها، وتوجيه المؤتمرات الدولية التي تعقد لهذا الشأن إلى قضايا محل خالف بين الثقافة الغربية والثقافات الأخرى، مثل التركيز على شرعية الحقوق الجنسية للمرأة والمتمثلة في حرية المرأة في إشباع رغباتها الجنسية بالكيفية التي تختارها، من خالال الزواج أو خارج مؤسسة الزواج، سواء بالعلاقات الحرة أو باختيار الشذوذ والبغاء أو الاحتراف أو التكسب، على اعتبار أن ما تفعله المرأة بجسمها هو من خصوصياتها، وتلح تلك المؤتمرات أيضا على قضية ميراث المرأة، وإن من حقها أن تسرث بالسدوية مسع الرجل، وضرورة أن تقوم الحكومات بتعديل قوانين المواريث بما يتفق مع هذه المسداواة،

المجلد الرابع عشر

واعتبار أن هذه الأمور من متطلبات النظام العالمي الجديد (مصطفي محصود، ٢٠٠٠، ٢٠٠ ، ٢٠٠ ، ٢٠٠ الذي ينتكر الخصوصيات الثقافية، والمتوع في الموروث الديني المصارة الإنسانية، ويقصر حفوق المرأة على وجهة نظر الثقافة الغربية، ويتجاهل وجهات نظر الثقافسات الأخرى وخاصة الثقافة الإسلامية.

ولا يعنى هذا أن واقع الثقافة الإسلامية لا يعاني من بعض المشكلات المتعلقــة بحقوق المرأة، فهناك خلط ظالم – في معظم هذه المجتمعات – بين الإسلام كدين إلهي له تعاليمه السمحة، وعادات وتقاليد بالية تتعرض المرأة من خلالها للانتقاص من حقوقهــا، والإنصاف يقتضي التقريق بين الأمرين، فالوضع المتنني للمرأة في بعــض المجتمعات الإسلامية يرجع إلى الجيل المنتشر في هذه المجتمعات (محمود زقــزوق، ٢٠٠١، ٢١)، وعدم الوعى بالحقوق التي كفلها الإسلام للمرأة.

فمن الخطأ إرجاع ظلم المرأة لتعاليم الدين الإسلامي، فلا يمكن لهذا الدين العظهم أن يكون غير عادل مع نصف المؤمنين به (3, Anwar, 2005)، وهذا يعني ضسرورة بذل الجهد على محورين، فيما يخص حقوق المرأة، أولها: توعية المجتمعات الإسلامية بالحقوق التي حظيت بها المرأة في الإسلام، وثانيهما: الرد على ما تثيره الثقافة الغربية – عبر المؤتمرات الدولية ووسائل الإعلام – من شبهات حول حقوق المرأة المسلمة.

وهذا تبرز بمسئولية التربية، وخاصة دورها في تتميسة وعسي السدارس بثقافسة مجتمعه، بمعني سلامة المعرفة لدى الدارس وتعميق لإراكه وتأصيل تقسديره واحترامسه لنقافة المجتمع الذي يعيش فيه، ويتطلب ذلك التعرف على ثقافته واستبعاب حقائقها، والموقوف على تاريخها، من أجل تعميق رويته لها، ومن ثم احترامه لعناصرها ومكوناتها وقيمها الاجتماعية والعلمية والفنية والأدبية والفكرية، والجامعة من أهم الوسائط التربويسة

التى تناط بها هذه المسئولية، والتى بجب ألا يقتصر دورها على المعرفة التاريخية بهذه المقومات، لكن يمتد دورها إلى إثارة إعجاب الدارس وتعميق إحساسه ومشاعره واحترامه وتتديره لثقافته التراثية والمعاصرة (محمد الشسبيني، ٢٠٠٠، ١١١-١١٧). مصا بجعلم حريصاً على الحفاظ عليها والدفاع عنها، ورد الشبهات التى تثار حولها خاصة إذا كانست هذه النقافة ترتكز على شريعة الله عز وجل والتي جعلها خاتم رسالاته لهداية البشر.

وإذا كان الدور المنوط بالجامعات بهذه الأهمية، فإن جامعة الأزهر يأتي دورها في المقدمة، بحكم طبيعة نشأتها، ودورها الرئيس في حفظ الثقافة الإسلامية ونشرها فسي جميع أنحاء العالم، وأيضا بحكم تاريخها الطويل في مواجية أعداء انتقافة العربية الإسلامية، فهي مؤهلة بذلك كله للاضطلاع بدور رئيس في انتوعية بمقومات الثقافة الإسلامية والذور عنها، بل ويعتبر هذا الدور من أهم أهداف جامعة الأزهر، حيث تعصل الجامعة على تتقية التراث الإسلامي من الشوائب، والحفاظ على اليوية الثقافية الإسلامية، وحماية الشخصية المسلمة من الغزو الفكري (ج.م.ع، 1999، ١).

ويحتل موضوع حقوق المرأة في الإسلام مكانة بارزة في مقومات الثقافة الإسلامية، وتزداد أهميته مع ما يثار حول هذا الموضوع من قضايا في الأونة الأخيرة، وكليات البنات التابعة لجامعة الأزهر هي أجدر بدراسة هذا الموضوع من الكليات الأخرى، بحكم الطبيعة النوعية لهذه الكليات، والدور الذي يمكن أن تقوم به خريجات هذه الكليات بالتوعية بحقوق المرأة في الإسلام، والوقوف في وجه ما يثار حول هذه الحقوق من شبهات، لذا تحاول الدراسة الحالية الوقوف على مدى وعي طالبات كليات النبات بجامعة الأزهر بما كفله الإسلام للمرأة من حقوق، وقدرتهن على تفنيد الشبهات التي تثار ل هذه الحقوق.

المجلد الرابع عشر

مشكلة الدراسة

يمكن تتاول التحديات التي تكتنف حقوق المرأة في المجتمسع إلاسسلامي علسى صعيدين، خارجي وداخلي، فعلى الصعيد الخارجي، هذاك ضسغوط علسى المجتمعات الإسلامية في هذا الصدد عبر المؤتمرات الدولية، وعبر وسائل الإعلام المختلفة، كما أن هناك در اسات أجنبية أجريت على مجتمعات إسلامية بغرض إصلاح الرؤيسة الإسسلامية الخاصة بحقوق المرأة (Kamlian, 2005, 2).

ويتبنى معظم هذه الضغوط أصحاب الثقافة الغربية، حيث أرادوا أن يُسَمَّعُدُوا نساء الإسلام ضد الإسلام، وأن يجعلوا من المرأة رأس حربة ليطعنوا بيا كمل مقومسات الإسلام (محمد الشعر اوى، د.ت، ٥٢). ومن أهم تلك المقومات الأسرة المسلمة، والتسى كانت دائما في مأمن من الجهود الاستعمارية، وبعيدة عن مساعى الاختراق، والتي كانت الحركة الوطنية تعتمد عليها في معظم البلدان الإسلامية كي تبث دماء إسلامية وعربية في عروق الأبناء، لكنها أصبحت في العصر الحالي هدفاً رئيسيا لجهود الاستحواذ والاختراق، وإذ بدعوات غربية ترفع راية التحرير للمرأة والأسرة، وعند دراستها جيـــدأ يتبين أن ما تسعى إليه إنما هو هدم الأسرة وإفساد المرأة (سعيد إسماعيل، ٢٠٠٦، جـــ١، ٦). إضافة إلى أن قضية تحرير المرأة تمثل سؤالا كبيراً يطرحه النموذج الثقافي الغربي على النموذج الثقافي الإسلامي، وذلك في محاولة منه لإحراجه ودفعه نحم الإحساس بالدونية، ومن ثم الاستعداد للتنازل عن خصوصيته، وتقبل الطرح الغربي كما هسو دون تمحيص أو تعديل أو نقد (محمد يعقوب، ٢٠٠٦، ١١). أي أنها حملات تهدف لضسرب موطن القوة في المجتمع الإسلامي متمثلاً في الأسرة، والنيل من الهوية الثقافية الإسلامية المميزة لهذا المجتمع.

المجلد الرابع عشر

وتستند هذه الحملة في هجومها على الثقافة الإسلامية إلى مغانطة تاريخية، بمكن البجازها في فكرة الوحدة التاريخية، بمعني توحيد العصور السابقة، من حيث معابير الحكم والنقويم، وما يستتبع ذلك من اخضاع التاريخ الإسلامي لمعايير التاريخ الغربي، ومسن منطلق أن تكون نظرة الحضارة الغالبة لتاريخها هي التي من شأنها أن تسود وتعمم على تاريخ حضارات العالم الأخرى، وأن تعاد صياغة التاريخ وفقاً لذلك (طسارق البشسري، 1997، ٥٠-٥٧). وتصير حوفقاً لتلك المغالطة – عصور ازدهار الحضسارة الإسلامية وما اكتنف تلك الحضارة من ثقافة، ضمن العصور الوسطى المظلمة التي تجاوزتها الحضارة الإنسانية من قرون عديدة وأن الاحتكام لثقافة تلك الحقبة هو من قبيل التخلف.

وهو ما دفع بعض المفكرين المتأثرين بهذا الاتجاه في أكثر من بلد عربسي إلسى المناداة بتطوير منظومات التأويل القيمية والدينية، حتى لا تزداد - من وجهة نظرهم المسافة اتساعاً بين واقع جديد ومجتمع جديد، وقيم لم تعد ملائمة لما استجد في الواقع من مغيرات، ويشمل ذلك الأحكام المتعلقة بالشهادة، والميراث، والقوامة، وذك مسن أجل تحرير المرأة (كمال عبد اللطيف، ٢٠٠٥، ٢١). أي: أن ربط تاريخنا الإسلامي بالتاريخ الغربي والاحتكام لنفس المعايير الغربية في الحكم على التاريخ، جعمل السبعض يتنكسر لثوابت الثقافة الإسلامية فيما بخص حقوق المرأة في الإسلام ويكون عوناً داخلياً للحملات الخارجية التي تستهدف المرأة ومن ورائها الأسرة، التي هي اللبنة الأساسسية فسي بنساء المجتمع، أي: أن هذه الحملة الخارجية على الثقافة الإسلامية وجدت من يروج لشهاتها داخل المجتمع الإسلامي.

أما التحدي الداخلي لحقوق المرأة فإنه يكمن في بعض الأعراف الاجتماعية، حيث يوجد في المجتمع العربي والإسلامي "من لا يعرف للمرأة حقوقاً ولا يعاملها بالإحسان الذي أمر به القرآن الكسريم" (محمد الزعلول، ٢٠٠٦، ٣٤). أي: أن هذه الأعراف تذجاهل ما جاء به الإسلام من حقوق للمرأة، ويضاف إلى هذا التجاهل الفهم الخاطئ لبض الأحكام الإسلامية التي تتعلق بالمرأة، متعلق في الروي المحافظة حتمى "الجمود"، والتي تعقص من قدر المسرأة - التي تنقص من قدر المسرأة لدى بعض فصائل المد المدالة (محمد عمارة، ٢٠٠١، ٢٠).

وهذا ما أكدته وزارة الأوقاف المصرية فيما عرضته كنموذج إسلامي لتحريسر المرأة، حيث أكدت على أن الفهم المغلوط لتعاليم الإسلام لا يزال يمثسل غطساء شسرعيا للعادات والتقاليد التي تتنقص من أهلية المرأة، وهو ما ينطلق منه غلاة الإسسلاميين نسي جهادهم ضد إنصاف المرأة وتحريرها من أغلال التقاليد الراكدة، وينطلق منه المتغربسون وغلاة العلمانيين في دعوتهم إلى إسقاط الإسلام من حسابات تحرير المرأة، وطلسب هذا التحرير في النماذج الغربية (وزارة الأوقاف، ٢٠٠٢).

أي: أن التحديات الداخلية تدور حول عدم الاحتكام للإسلام فيما يخص حقوق المرأة، أو الانطلاق من معالجة تلك الحقوق من فهم خاطئ للأحكام الإسسلامية، وتلك التحديات، وإن كانت داخلية، إلا أنها توفر المبررات للتحديات الخارجية، وتعطي الغرصة لمن يهاجم الثقافة الإسلامية – فيما يخص حقوق المرأة – أن يقتنص من الوقائع العمليسة في المجتمع الإسلامي، ما ينسج عليه الشبهات والأباطيل حول الثقافة الإسلامية وموقفها من المرأة.

وهناك دراسات أشارت إلى وجود قصور في قيام التعليم الجامعي فـــي مصــر بدوره في التوعية بالكثير من المفاهيم الإسلامية وعلى رأسها حقوق المرأة في الإسلام،فقد توصلت دراسة (عماد عبد اللطيف، ٢٠٠٨) إلى تدنى دور الجامعــات المصــرية فـــي المجلد الرابع عشر

التوعية بالحقوق التي كفلها الإسلام للمرأة. ولما كانت هذه الدراسية لا تشمل جامعية الأزهر أو الجامعات الخاصة، فقد حاولت هذه الدراسة الوقوف على مدي وعي طالبسات جامعة الأزهر ببعض القضايا المرتبطة بحقوق المرأة في الإسلام، على اعتبار أن جامعة الأزهر تهدف لنشر الفهم الوسطي للإسلام، والحفاظ على الهويسة الثقافية للمجتمع الإدهر.

في ضوء ما تقدم فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل السرئيس التالي: ما مدى وعي طالبات جامعة الأزهر بما كفله الإسلام للمرأة من حقوق، ومسدى قدرتهن على رد ما يثار من شبهات حول هذه الحقوق؟.

ويتنرع من هذا التساؤل التساؤلات الغرعية التالية:-

١- ما الجذور التاريخية لمكانة المرأة في الثقافتين الإسلامية والغربية ؟.

٢- ما الدور الحضاري للمرأة في الثقافتين الإسلامية والغربية ؟.

٣- ما أوجه الاختلاف بين الثقافتين حول حقوق الإنسان ؟.

٤- ما أهم القضايا المطروحة حول حقوق المرأة في الإسلام ؟.

٥- ما مدي وعى طالبات جامعة الأزهر بقضايا حقوق المرأة في الإسلام ؟.

٦- ما مدي اختلاف وعي طالبات جامعة الأزهر حول قضايا حقوق المرأة في
 الإسلام باختلاف الشعب عينة الدراسة ؟.

٧- ما أوجه الفروق بين الشعب المستحدثة وغير المستحدثة حول الوعي بقضايا حقوق المرأة في الإسلام؟.

٨- ما التصور المقترح لنفعيل وعي طالبات جامعة الأزهر بحقوقين في الإسلام
 وتحفيز قدرتين على الدفاع عن هذه الحقوق؟.

وجدير بالذكر أن الأسئلة الفرعية الأربعة الأولى يجاب عنها من خسلال الإطسار النظري للدراسة ببينما يجاب عن باقي الأسئلة من خلال نتسائج التحلسلات الإحمسائية للبيانات المتجمعة من الدراسة الميدانية، عدا السؤال الأخير فيتمثل في التصور المقتسرح من الباحثين بغية تفعيل وعي طالبات جامعة الأزهر بحقوقين في الإسلام، والرد على ما يثار من شبهات حول هذه الحقوق.

. اعمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال الاعتبارات الآتية :

١- أن معرفة المرأة وممارستها لحقوقها التي تكفلها لها الشريعة الإسلامية يعين المرأة على الإسهام الكامل في تنمية مجتمعها، حبث تشعر المرأة أن المجتمع قبل أن يطالبها بواجباتها كفل لها جميع حقوقها.

٢- أن ممارسة المرأة لحقوقها في المجتمع الإسلامي، يمكن أن يجد طريقه إلى
 الواقع المعاش، عن طريق تتمية وعي أيناء المجتمع بأن مكانة المرأة رحقوقها

في النزلسة الحالية بقصد بالشعب غير المستحدثة بالكلية الشعب الأصيلة بجامعة ((هرر وهسي
اللغة العربية، أصول الدين، والشريعة الإسلامية، بينما الشعب المستحدثة هي: التربيه والتجارة.
 المجلد الرابع عشر

من أهم ما تميز به الإسلام وسبق به سائر الشرائع والأنظمة المعاصرة وليس نتاج ضغوط عربية.

- ٣- يعكس الواقع الفعلي في مجتمعنا قصوراً في الوعي بحقوق المرأة على المستوي المعرفي والتطبيقي، مما يثير التساولات حول دور المؤسسات التربوية في المجتمع وخاصة تلك التي تهتم بالثقافة الإسلامية كجامعة الأزهر وبخاصة كلية البنات.
- ٤- حماية أبناء المجتمع من السقوط في مناخ التضليل الثقافي والزيف الإعلامي، والقراءة التي تقدم له بأبجديات مغلوطة، مثل تحقيق الدولة العلمانية المنشودة التي تؤمن بالمساواة وتنبي عصور الظلام والدولة الدينية. فإن سوء تلك الأضاليل لا يقتصر على واقع المجتمع، بل يمتد لتدمير مستقبله، ويجعل غد هذه الأمة أسوأ من يومها (سعيد إسماعيل، ٢٠٠٠، جــ١، ١٠٢٠-١٠٢).

اهداف الدراسة:

الهدف الرئيس للدراسة هو محاولة الإسهام - من خلال التأكيد على حقوق المرأة في الإسلام - في الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع الإسلامي، فالتحديات المحدقة لهذه الثقافة نتطلب أن نكتشف حضارتنا ونأخذ بمبادئها وقيمها الأساسية، مع الاعتراف بأن تلك التيم والمبادئ لم تكن مطبقة تطبيقاً كاملاً في المجتمع الإسلامي طيلة تاريخه، بعد عصر الرسول صلى الله عليه وسلم، لكنها قيم ثابتة في ثقافته، لذا يجب التأكيد على هذه القيم في بناء الأمة (رفيق حبيب، ٢٠٠٣، ١٥٨). ومن أهم هذه القيم احترام حقوق المرأة، وفي ضوء هذا اليدف تأتي الأهداف الفرعية للدراسة على النحو الآتي:-

المجلد الرابع عشر ___

- ١- الوقوف على مدى وعي طالبات كلية البنات جامعة الأزهر من خلال ثقافتهن
 الإسلامية بحقوق المرأة في الإسلام.
- ٢- التعرف على مدى إدراك الطاليات للفرق بين نظرة كل من الإسلام والثقافة الغربية للمرأة.
- ٣- الوقوف على مدى فهم الطالبات القضايا التي يثيرها الفكر الغربي حول المرأة
 المسلمة، وقدرتين على تفنيد ما يثار حول هذه القضايا من شبهات.
- عرفة أوجه القصور إن وجدت في إعداد الطالبات للدفاع عن الثقافة الإسلامية
 في وجه حملات التشكيك وخاصة قضية حقوق المرأة المسلمة.
- وضع تصور مقترح للارتقاء بوعي طالبات جامعة الأزهر بحقوق المرأة في
 الإسلام.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على طالبات الغرقة الرابعة بكلية البنات الإسلامية بجامعة الأزهر بأسيوط بشعبها المختلفة (الشريعة الإسلامية، أصول الدين، اللغة العربية، التربية، التجارة) خلال العام الجامعي ٢٠٠٧/ ٢٠٠١. كما تقتصر أيضا في مناقشتها لحقوق المرأة في الإسلام على القضايا الآتية: المساواة، القوامة، عمل المرأة، الحجاب، الميراث، الدور الأسرى للمرأة، تعدد الزوجات، الطلاق.

المنعجية العلمية للدراسة وخطواتعا:

مع الظاهرة في وضعها الطبيعي على أرض الواقع، وذلك حتى يتسنى للباحثين الوئسوف على واقع وعي طالبات جامعات الأزهر بحقوقين التي كفلها الإسلام لهن، وقدرتين على الدفاع عن هذه الحقوق، وذلك من خلال الخطوات التالية:

- ١- البحث في الأدبيات عن مكانة المرأة في كل من الثقافتين الإسلامية والخربية.
- ٢- عرض أهم قضايا حقوق المرأة في الإسلام والتي يركز عليها الغرب وينطلق منها
 اليجوم على الدين الإسلامي.
- ٣- بناء استبيان التعرف على مدي وعي طالبات كلية البنات جامعة الأزهر بقضايا
 حقوق المرأة في الإسلام.
- ٤- في ضوء عرض وتفسير النتائج التي ستسفر عنها الدراسة المهدانية سيتم تحديد وعي لجمالي عينة الدراسة من الطالبات من هذه الحقوق، وتحديد الفروق في درجة وعي الطالبات بهذه الحقوق حسب الشعبة المختلفة.
- د- في ضوء النتائج التي ستسفر عنها الدراسة المهدانية سيتم وضع تصور مقترح لتفعيل
 منبل زيادة وعي طالبات جامعة الأزهر بقضايا حقوق المرأة في الإسلام.

المبحث الأول: الإطار النظري للدراسة

أولا: المرأة في الثقافتين الإسلامية والغربية:

لكي يتم تتاول حقوق المرأة في الإسلام لابد من الإشارة إلى مكانة المرأة في التقافتين الإسلامية والغربية، حتى يتسنى إدراك الفروق بين الثقافتين في هذا الشأن، ومن ثم الحكم على المعابير التي يريد الغرب – عبر المؤسسات الدولية – أن يمليها على

الثقافة الإسلامية فيما يخص حقوق المرأة، ويتم تناول وضعية المرأة في الثقافتين الإسلامية والغزبية من خلال المحاور الآتية :-

(١) الرؤية العامة للعلاقات الإنسائية:

تنظر النقافة الغربية للحياة على أنها ميدان دام بقوم على الصراع ويضم جميع الأحياء ومنيا الإنسان، حيث تجري معارك لا تنتهي بحكم الوجود، تتنازع فيها الأحياء ومن جملتها الإنسان - من أجل البقاء، وما المفاهيم الأخلاقية والإنسانية إلا صدي الفرازات لمبدأ الصراع، ابتكرها الإنسان لحفظ وجوده، وبقائه، واتخذ منها واجهات ليبني بها ويشيد من خلالها وسائل الإنتاج وتوزيع الثروة (إبراهيم أبو محمد، ٢٠٠٠، ١٨). أي أن الملاقات الإنسانية- طبقاً لتلك النظرة - قائمة على الصراع والنزاع والبقاء للملقوى، وما القيم الأخلاقية إلا حلول ثوافقية أفرزها ذلك الصراع.

وفي سياق تلك النظرة للعلاقات الإنسانية من وجهة النظر الغربية كان تحرير المرأة والمناداة بحقوقها، حيث تبنت حركات تحرير المرأة صراع الجنسين الذكر والأنثى – وعدائهما، وهدفت إلى تقديم قراءات جديدة عن الدين واللغة والتاريخ والثقافة وعلاقات الجنسين (سميد اسماعيل، ٢٠٠١، جــ١، ٢١).

أما نظرة الثقافة الإسلامية للعلاقات الإنسانية فيمكن عرض جانب منها في النقاط الآتية: (رفيق حبيب، ٢٠٠٣ - ١٥٥ -١٥٥).

- الناس سواسية، فهم متساوون في الكرامة والقيمة.
- يفضل الناس بعضهم على بعض بالإيمان والعمل الصالح.
- كل إنسان مكلف بواجبات، والواجبات تتوازن بين الناس.

- مجمل الواجبات المكلف بها الإنسان تحدد أدواره في الحياة، ويكتسب من هذه
 الأدوار وجوده وهويته.
 - كل الأدوار والواجبات متكافئة، فلا فضل لدور على الآخر.
 - كل فرد له تميزه، النابع من تمايز دوره وإتقانه لهذا الدور.
- التمايز بين الأدوار لا يؤدي إلى التفضيل، ولا يرتب أثاراً على الكرامة والقيمة
 الإنسانية.
 - تمايز الأدوار بين الناس يحقق تكامل الأدوار، فكل دور يكمل الآخر.
 - التوازن بين الأدوار والواجبات والصلاحيات، يوجد حالة الندية.

أي أن العلاقات الإنسانية في ظل الثقافة الإسلامية نقوم على المساواة التي لا تمنع التمايز في الأدوار، وبذلك تفتح الباب التماون والتكامل والتواصل في إطار من الحترام الكرامة الإنسانية المكفولة للبشر جميعاً، بعيداً عن الصراع والمنزاع والاحتكام لنقوة وفي إطار تلك القيم الإنسانية في الثقافة الإسلامية كانت العلاقة بين الرجل والمرأة آية من آيات الشه عز وجل- في التكامل والتعاون والمحبة، "وَمَنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْسِكُمْ الرِّورة (٢١).

(٢) الجذور التاريخية لوضعية المرأة في الثقافتين.

الثقافة الغربية - يحكم الموقع الجغرافي - تستقي جذورها من الفكر اليوناني والروماني، ومع أن أثينا كانت مدينة الحكمة والفلسفة، إلا أن المرأة اليونانية وقتها كانت تباع وتشتري، وكأنها سلعة تجارية، وكانت تعد رجساً من عمل الشيطان (محمد الإبراشي، ٢٠٠٣، ١٨١). وقد أباح سقراط أن يقرض الزوج زوجته لمن يشاء من المجلد الرابع عشر

أصدقائه، وقرر أفلاطون ضرورة شيوع النساء،أي تكون كل النساء لكل الرجال، ولا يكون لرجل امرأة بعينها، والأبناء هم أبناء المجتمع (رجب البنا، ٢٠٠٥، ٢٢٤). كما كانت الأنوثة-عند فقهاء الرومان- مانعاً من موانع الإرث والأهلية، وسبباً من أسباب الحجر (إبراهيم أبو محمد، ٢٠٠٥، ٤٠). أي أن المرأة - في الفكر الروماني - كانت تعامل معاملة تسفيه، شأنها في ذلك شان الطفل الذي لا يميز، أو المجنون الذي فقد عقله. وإذا كانت تلك النظرة للمرأة سمة الأصول الحضارية للفكر الغربي، فإن الأصول الدينية للشافة الغربية لم تكن أحسن حالاً في نظرتها للمرأة.

فالبهردية تنظر للمرأة على أنها مسئولة عن كل خطايا الوجود، وهي وحدها وراء كل ما يقع فيه الرجال من أفعال شريرة، وهي صديقة الشيطان، ومن ثم فهي لعنة، يحق للأب أن يبيعها إذا كانت قاصراً، ولا ترث إلا إذا لم يكن لأبيها ذرية من البنين، كما أن شهادة ماذ رجل واحد عندهم (إيراهيم أبو محمد، ٢٠٠٥، ٥٠-٥٥).

وإذا كانت المسيحية تعتمد اعتماداً أساسياً على النراث الإسرائيلي، فقد انتقلت البيها هذه النظرة الظالمة للى المرأة بما فيها من لدانة بالخطيئة وعقوبة الهية عليها، وهو ما أكده "بولس" في رسائله، وبذلك تواردت المظالم والرزايا على المرأة بحكم جنسها، وتأكدت مسئوليتها عن غواية الرجل وخداعه ونشر الشرور بين الناس، حتى وصل الأمر إلى إنكار آدمية المرأة، وتجريدها من الشرف الإلهي في روحها، حيث انعقد مجمع "ماكون" سنة ٥٩١م وجرى البحث فيه حول تساؤلين، هل للمرأة روح ؟، وهل تعتبر من "ماكون" سنة المشر ؟، واستمر النظر الكنسي للمرأة قائماً على الانتقاص من كيانها البشري، وجملها مخلوفاً ثانوياً وهامشياً، ولم يكن ذلك الانتقاص استناداً إلى أقوال المسبح عليه وجملها مخلوفاً ثانوياً وهامشياً، ولم يكن ذلك الانتقاص استناداً إلى أقوال المسبح عليه

السلام، بل كان انتقالاً للفكر الإسرائيلي عبر أقوال "بولس" وحده إلى الفكر الكنسي، ثم إلى الفكر الغربي بوجه عام (جمال الدين، ١٩٩٩، ٢٢-٢٣).

وهكذا تأصلت الصورة المتنبة للمرأة في الأصول الثقافية للفكر الغربي وجاءت الممارسات العملية لتؤكد على القناعة النظرية بنتني وضع المرأة في تاريخ الثقافة الغربية، ففي إنجلترا – على سبيل المثال – صدر أمر ملكي من "هنري الثامن" يحظر على المرأة قراءة الكتاب المقدس، كما لم يكن لها الحق حتى عام ١٨٨٢ م في النماك، كما أن شخصيتها كانت محجوبة بشخصية زوجها، ولم يرفع هذا الحجر إلا بحلول عام ١٨٨٧، وفي إيطاليا أخرج قانون عام ١٩١٩ المرأة من عداد المحجور عليهم، وفي أمانها وسويسرا عدلت القوانين الصادرة في أوائل القرن العشرين من قواعد الحجر على المرأة (إيزاهيم أبو محمد، ٢٠٠٥، أي: أن تحسن وضع المرأة في الثقافة الغربية لم يرتكز على أسس حضارية أو قواعد دينية بل جاء نتيجة صراع طويل للمرأة من أجل بعض حقوقها.

أما في الثقافة الإسلامية، فقد كان تحرير المرأة وإنصافيا من الظلم والبغي والاستعباد، هو أحد مقاصد الإسلام، حيث أحلها موضعها اللائق بكرامتها الإنسانية، ورفع عنها وصمة التفرد بالخطيئة، وسوي بينها وبين الرجل في الأصل والخلقة، والحقوق والواجبات، بما يتناسب مع طبيعة كُلّ منهما (بكر موسى، ١٩٧٧)، وانتحقيق ذلك اعتمد الإسلام ضمن خطته ومنهجه السماوي مجموعة من الإجراءات، ربطها بمفيوم الفرض والواجب حتى لا تكون خياراً إنسانياً يتفضل بفعله من يشاء ويتركه من يشاء (إبراهيم أبو محمد، ومده، ٢٠٠٥)، بل جعل من حقوق المرأة ديناً يعمل الإنسان للالتزام

به على المستوى الفردي بوازع من ضميره، وعلى المستوى الاجتماعي بوازع من سلطان الأخلاق وقوة التشريع.

وإذا كانت هناك عصور تخلف فرضت نفسها في المجتمعات القديمة، ونتج عنها فكر متخلف في النظر إلى حقوق المرأة والرجل معاً، إلا أنه يبقي فارق هام بين الثقافتين الإسلامية والغربية، وهو أن النصوص الإسلامية تمنع القول بأن الممارسة في المجتمعات الإسلامية في تلك العصور تعد دليلاً على النظرة الإسلامية الحقيقية، بينما في المجتمعات الغربية كان الفكر المتخلف في النظر إلى المرأة يعبر عن النظرية والتطبيق معاً، فلم يكن هناك أصل ثابت يمكن الرجوع إليه في إثبات خطأ النظرية، أو ظلم التطبيق والممارسة (جمال الدين، ٢٠٠٦). أي أن حقوق المرأة في الإسلام ثابتة ومقررة لأنها مرتبطة بالدين، وليحد والحاح أو صراع من اجل الحصول عليها، لأنها كانت تخالف تراث ثقافي يتتكر لإنسانية المرأة كما عليه الحال في الثقافة الغربية.

(٣) الدور الحضاري للمرأة

بدأ الدور الحضاري للمرأة في الغرب حديثاً نسبياً، فقبل عصر النهضة الأوربية (أي: قبل القرن السادس عشر الميلادي تقريباً)، لم يكن للمرأة دور اجتماعي، بل كان يسيطر على المجتمع الفكر التوراتي، والذي تحمل نصوصه قدراً كبيراً من الامتهان والتقليل من إنسانية المرأة، فضلاً عن دورها، ثم جاء عصر النهضة الصناعية، ودخلت المرأة سوق العمل لتضمن لنفسها مورداً للرزق، واضطرت للخضوع لسلطة صاحب العمل، وما صاحب ذلك من تعاسة للمرأة وثبقاء وتعرض للقير، إلى جانب تدني أجرها وسوء معاملتها، وفي هذه المرحلة لا يمكن الحديث عن دور المرأة في المجتمع الأوربي، قد كانت مجرد أداة في مجتمع الانقلاب الصناعي الذي كان يعاني من غياب الرعاية الاجتماعية والإنسانية (جمال الدين، ١٩٩٩، ٥٠٣).

بينما بدأ الدور الحضاري للمرأة المسلمة مع يزوغ الإسلام، ووضع المرأة في مكانها الإنساني اللائق بها، فقد بلغت المرأة في عصور النهضة الإسلامية أسمى درجات العلم والأدب والثقافة، وكان من النماء المسلمات الكاتبة والشاعرة والطبيبة، والإستاذة، والأسناذة، التي تستطيع أن تُدرس للرجال وتحكم إنتاجهم العلمي (محمد الإبراشي، ٢٠٠٣-٢٥٧). في الوقت الذي لم يُسمح للنساء بممارسة مهنة الطب في المجتمعات النربية إلا منذ قرابة قرن من الزمان، فالولايات المتحدة الأمريكية لم تسمح السيدات بمزاولة الصيئلة إلا في عام ١٨٦٨م، ولم تسمح بممارستين للطب بجميع فروعه إلا علم ١٨٩٤م، أما في لندن فقد سُمح بدخول المرأة هذا المجال عام ١٩٥٥م (عبد الرحمن موسي، ١٩٩٩، ١٨٤). ولم يكن الاختلاف بين الثقافة الإسلامية والثقافة الغربية قاصراً على تاريخ ممارسة المرأة لدورها الحضاري في الثقافتين، بل يمتد ذلك الاختلاف المياب وجهتي نظر الثقافية حول طبيعة الدور الحضاري المرأة.

فالرجل والمرأة - في الثقافة الإسلامية - كلاهما يقوم بميمة تعمير الأرض، وكلاهما مستخلف فيها، وكلاهما مطالب بنفس المسئوليات العامة، ولكن دور كل منهما يتنوع بقدر تنوع قدراتهما، مما يعنى أن الدور العام، أو إجمالي دور الرجل وإجمالي دور المرأة، لا يؤدي إلى أي حالة من التفضيل أو التميز، فيما شركاء في النهوض الحضاري. أما الثقافة الغربية فهي تميل إلى التمييز بين الأدوار، فهي ترتب الوظائف ترتبباً تنازلياً، وتميز بينها من حيث القيمة والتفضيل، فعلى سبيل المثال تأتي الأدوار الإجتماعية والأدوار الأسرية في مرتبة متدنية بالنسبة للوظائف العملية ووظائف السلطة،

المجلد الرابع عشر ______

والوظائف السياسية، والتي تعد - في الثقافة الغربية- وظائف الدرجة الأولى، وبهذا المعنى الذي يربط بين القيمة والمكانة، وبين المكانة والسلطة، يصبح وجود المرأة في وضع أدنى، أو أن هناك تُحيرًا ضد المزأة، ما دامت لا تجد ليا فرصة في العمل السياسي (رفيق حبيب، ٢٠٠٣. ١٥٢-١٥٣)، لذا يأتي حق المرأة في السلطة ومشاركتها في نظام الحكم على رأس متطلبات الحركة النسوية لحقوق المرأة (Chase, 2007, 12) في حين ترى النقافة الإسلامية أنه لا تفاضل بين الناس، ولا بين الأدوار والواجبات، فالكل سواسية والنفضيل يبقى للإيمان والعمل الصالح وإثقان الدور الذي يقوم به الإنسان.

(٤) الموقف من الحرية

الحرية الفردية في الغرب تأتى في نطاق الالتزام بالنظام العام، الذي لا يجوز تجاوزه، ويتمثَّل في القانون، والمعبر عنه بصورة نلفذة في الدولة، لذلك فالإنسان الغربي لبس له أن يخرج عن الحدود التي يرسمها النظام العام، ولكنه بخرج على الدين والأخلاق لوقوعهما في مساحة الحرية الفردية، لأن النين لا يمثل جزءاً من النظام العام في الغرب، ولا يمثل أساساً في النظام القانوني، ولا أساساً تحميه الدولة أو يحميه المجتمع، أما الخروج على القانون الوضعي فهو يمثل فعلاً مُجَرَّماً في كل الأنظمة الغربية (رفيق حبيب، ٢٠٠٣، ١٦٤). ويعنى هذا أن المجال المتاح لتمارس فيه المرأة حريتها هو الانفلات من الضوابط الأسرية والقيمية- التي تخضع بصورة رئيسية للدين – لكونها داخلة في مساحة الحرية الشخصية، أما الضوابط السياسية والاقتصادية فلا مجال للانفلات من قبضتها.

وقد عبر "ول ديورانت" عن حرية المرأة في الغرب بأنه كان تحريراً المرأة من العذاب والعبودية في البيث، لتتحول رهينة العبودية والعذاب في المتجر والمعمل، أي أن المجلا الرابع عشر _ أوربا فكت عن يدي المرأة قيداً واستبدلت به قيداً آخر، لا يقل عن الأول سوءاً وقسوة (إبراهيم أبو محمد، ٢٠٠٥، ٧٠). أي أن المرأة الغربية انتقلت من عبودية - كرسها الفهم المغلوط السائد للدين هناك - في أسرئها إلى عبودية فرضتها ضغوط المجتمع الصناعي، والكلمة العليا للاقتصاد.

أما في الإسلام فإن الحرية تتطلق من العبودية شه وحده، والتي تعصم الإنسان من أن يكون عبداً لأحد، غلير الله وحده، أو أن يتنازل عن حريته لأحد، فالحرية في منزلة أسمى من الحقوق التي يمكن للإنسان أن يتنازل عنها، فهي لازمة من لوازم الإنسانية، فالإنسان الحر فقط هو الإنسان المكلف والمطالب بأداء ما عليه من واجبات وتحمل ما عليه من مسئوليات، لذا فالحرية في الإسلام تصير فعلاً اجتماعيا وثقافيا وعمليا، فضلاً عن كونها مبدءاً تربوياً ودينياً (رفيق حبيب، ٢٠٠٣، ١٦٤-١٦٥).

(٥) مكانة المرأة في الثقافتين

في ضوء رؤية كل ثقافة لطبيعة العلاقات الإنسانية، والجذور التاريخية للنظرة للمرأة ودورها الحضاري، وفي إطار فهم كل من الثقافتين لمفهوم الحرية، يمكن بلورة ملامح مكانة المرأة في الثقافتين الإسلامية والغربية.

الترويج لأي سلعة (إيراهيم أبو محمد، ٢٠٠٣، ٣١-٣٦). وهذا يمثل إهداراً للكرامة الإنسانية للمرأة ونزول بها إلى درك التَشيىء والتسليع.

كما جارت الثقافة الغربية على الدور الأسري للمرأة، فقد استقر في الفكر الغربي
- عبر ما ترسخ في وجدانه من التراث الإسرائيلي - اعتبار تضحيات المرأة وإيثارها، في الحمل والولادة وتربية الأبناء واهتمامها بالأسرة، من قبيل العقاب الإلهي لها على
تئبسيا بالشر والغواية منذ خلقتها (جمال الدين، ٢٠٠٦، ٢٧) بدلا من أن تكون تلك
التضحيات مدعاة لتقدير الأزواج وبر الأبناء كما في الثقافة الإسلامية. وفي إطار التعدي
على الأسرة ودور المرأة فيها، جرت محاولات عديدة عبر الموتمرات الدولية التي تبحث
أوضاع المرأة، لتغيير مفاهيم دينية أصيلة لمفهوم الأسرة ومفهوم الجنس، ومفهوم
الرتباط بين الرجل والمرأة، مثل المناداة بحق تغيير الجنس، واعتبار الأسرة مجرد
ارتباط مادي بين شخصين (قد يكونان رجلين أو امرأتين)، ومثل قضية الإباحة الجنسية،
وغير ذلك من الأمور التي تصب كلها في الإضرار بالمرأة والأسرة (جمال الدين،

ويتجلى ذلك في قضايا كثيرة منها فقر المرأة والأسرة التي تعولها، وهو ما يمثل نسبة كبيرة من مجموع الأسر في المجتمع الغربي، ومنها جرائم التعدي على المرأة واغتصابها، وتدني أجرها، وعدم المصول على حقوقها في مجالات العمل، وإجبارها على النتكر لأمومتها وحقها في رعاية أطفالها، وزيادة الأمراض السرية التي تتعرض لها المرأة، وارتفاع نسبة الطلاق إلى ، ٤ % من عدد الزيجات في بعض الولايات الأمريكية، وزيادة حالات الإجهاض والمواليد غير الشرعيين، حيث بلغ عددهم نحو مليون طفل سنة

الجلد الرابع عشر _______

١٩٧٩م في الولايات المتحدة (جمال الدين، ١٩٩٩، ٥٠٦). وكلها أمور تحط من احترام العرأة وكرامتها الأصيلة.

ورغم هذه المعاناة التي تقاسي منها المرأة يأتي رد فعل المجتمع الدولي نحوها فاتراً ومتجاهلاً لقضاياها الحقيقية، فبدلاً من أن تيتم المؤتمرات الدولية بالمشكلة الحقيقية للمرأة مثمثلة في إهدار كرامتها وسوء استغلالها، تبحث في قضايا هامشية ترسخ بيا معاناة المرأة مثل إياحة الإجهاض وحقوق المراهقة، وحقوق الشواذ، ومحاولة فرض تلك الأطروحات على الثقافات الأخرى، عن طريق إكسابها صبغة الشرعية الدولية.

أما في ظل الثقافة الإسلامية، فالمرأة مصونة من استغلال الرجل لها اقتصادياً، بل لا يقف الأمر عند هذا الحد، فالشريعة الإسلامية تجعل الرجل مسئولا عن الإنفاق على المرأة في جميع أطوار حياتها بنتاً، وزوجة، وأماً، وأختاً، ولا يمس هذا من استقلالها الاقتصادي عن الرجل فيما تملك (محمد الشعراوي، د.ت، ٥٨). وفي إطار تلك المسئولية تجاه المرأة تفيم قضايا أخرى كالقوامة، والميراث، فلا يتأتى أن تدرس قضية من قضايا المرأة المسلمة بمعزل عن القضايا الأخرى، وفي إطار تكريم الإسلام للمرأة.

ومن مظاهر هذا التكريم تبرئة المرأة من تهمة غواية الرجل في قصمة الأكل من الشجرة المحرمة، ونسبة الشرور اليها، تلك التهمة التي استمرت قروناً طويلة، ثم انتقلت إلى التفكير الاجتماعي، إذ تحول هذا الاتهام لعصبان الأمر الإليي، إلى إدانة المرأة بعواية الرجل، ثم تحديد مصير هذه الغواية بجسد المرأة، فقد وقف الإسلام ضد هذا الافتراء وكل تداعياته، وأشاد بدور الأم الأسرى في الحمل والولادة والتربية، وجعل ذلك من أسباب رفعة قدرها ووجوب توقيرها ويرها (جمال الدين، ٢٠٠٥، ٢١-٣١). وكرم

الإسلام جسد المرأة بدعوته إلى صيانة هذا الجمد من الابتزال والعري، والارتقاء به عن أن يكون سبباً في إيذاء المرأة أو الانتقاص من كرامتها الإنسانية.

كما اهتم القرآن الكريم بأمر النساء وحقوقهن في الكثير من سوره وآياته، وجعل ما لهن من حقوق، وما عليهن من واجبات حُكَماً إلهها واجب الاتباع، كما اهتم رسول الله صلى الله عليه وسلم، بأمر النساء وأوصى بهن في آخر خطبة في حجة الوداع، وبذلك لم يترك الإسلام حقوق المرأة الأساسية لحكم الظروف التي تسود المجتمعات والتي قد تفرض عليها انتخلف الفكري عند النظر إلى موضوع حقوق المرأة، إنما جعل ذلك التنظيم تشريعاً لا يتأثر بنمو المجتمع أو وصفه بالتقدم أو التخلف (جمال الدين، ٢٠٠٦، ٢٣٠ تشريعاً لا يتأثر بنمو المجتمع أو وصفه بالتقدم أو مجتمع إنساني.

لذا كانت الدرجة التي رفع الإسلام النساء إليها، لا يدانيها دين سابق أو تشريع من الشرائع انوضعية، بل لم تصل إليها أمة من الأمم قبل الإسلام ولا بعده، ولا تزال قوانين الحضارة الأوربية تمنع المرأة من حقوق منحتها لها الشريعة الإسلامية منذ نحو أربعة عشر قرناً (محمد عمارة، ٢٠٠٢، ٣٥-٣٦). لذا فإن كانت للمرأة المسلمة معاناة، فإنها قد ترجع إلى عدم الوعي السلام بحقوق المرأة في الإسلام، أو من محاولة فرض النموذج الغربي في التعامل مع قضاياها.

(٦) اختلاف الثقافتين حول حقوق الإنسان

نظراً لاختلاف المكون الثقافي لكلتا الثقافتين، فقد تباينت رؤيتًا الثقافتين لحقوق الإنسان، سواء أكان رجلاً أو امرأة ويمكن إيجاز ذلك الاختلاف فيما يلي (محمود عطا، ١١٥–١١٥).

المجلد الرابع عشر _____ المجلد الرابع عشر _____

- من حيث الغاية: تتمثل غاية التشريع في الفكر الغربي في تقرير القيم الغربية للحياة، وإن تعارضت مع ما جاءت به الشرائع السماوية، أما حقوق الإنسان في الإسلام فهي ترتبط بتحقيق العبودية لله عز وجل، وحفظ مقاصد الشريعة في الوجود الإنساني، واعتبار الإنسان كاننا مكرماً، أيا كان دينه وعرقه ولونه.
- من حيث المصدر: يمكن رد حقوق الإنسان في الفكر الغربي إلى ما نادئ به العلماء والمفكرون، ودعت إليه الأعراف الدولية، بينما ترجع حقوق الإنسان في الإسلام إلى مراد الله عز وجل، خالق الإنسان والذي قضى بتكريمه.
- من حيث الأسبقية والإلزام: أقدم وثبقة بشرية لحقوق الإنسان كانت في القرن الثالث عشر الميلادي (١٢١٥م) في إنجلترا، وما تلاها من وثانق وصولاً إلى الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وهي مجرد دعوات غير ملزمة، بينما پسق الإسلام في إقرار حقوق الإنسان وجعل منها ديناً ملزماً.
- من حيث الشمول: حقوق الإنسان في الوثائق الدولية غاب عنها الإحاطة بكافة تلك
 الحقوق، بينما جاء الإسلام ليغطي كافة حقوق الإنسان المادية والروحية والاجتماعية
 والاقتصادية والتربوية.
- من حيث الوضوح: بتنصر تحديد حقوق الإنسان في الوثائق والإعلانات الدولية، في كثير من الأحيان، على مبادئ عامة مجردة يكتنفها الغموض، ويختلف تفسيرها من مجتمع لآخر، أما حقوق الإنسان في الإسلام فقد جاءت مفصلة واضحة المعالم والحدود.

ويمكن إرجاع هذه الاختلافات حول حقوق الإنسان بوجع عام وحقوق المرأة على وجه الخصوص في الثقافتين إلى اختلافهما في المرجعية الفكرية، مثل مصدر التشريع، وثبوت واستمرارية المبادئ والقيم، ومدى الزامية تلك المبادئ، وطبيعة المقدس في الثقافتين، وما إلى ذلك من أوجه التباين في الجذور الثقافية ليما.

ثانيا : بعض القضايا المطروحة في مجال حقوق المرأة في الإسلام

فيما يلي عرض لأبرز القضايا التي يثير الفكر الغربي حولها الكثير من الشبهات في مجال حقوق المرأة في الإسلام، وبيان وجهة نظر الثقافة الإسلامية تجاه كل محور، مع الإشارة إلى وجية نظر الثقافة الغربية تجاه نفس المحور، مع التركيز على محور المساواة، باعتباره إطاراً فكرياً تدور في فلكه بقية المحاور.

١- المساواة:

مع تتامي الحركات النسوية الليبرالية، شاع الاعتقاد بأنه لا يوجد فرق أساسي أو نسبي يذكر بين الجنسين، الذكر والأنشى (أوليفر ليمان، ٢٠٠٤، ١٨٣). فالمساواة في المفيوم الغربي تعني التماثل، فالرجل مثل المرأة، لا تميز لكل منهما، بمعنى عدم وجود فروق بينهما (رفيق حبيب، ٢٠٠٣، ١٤٦). ولم يكن إهمال الغروق الغردية بين الرجل والمرأة ليخفى على أحد، لكن هذا الإغفال كان مقصوداً من أجل المطامع الرأسمالية، حيث تم اجتذاب المرأة إلى المصانع تحت هذا الشعار، ثم استغلال أنوثتها بعد ذلك نفتح شهية المستهلك وسلب إرادته، عبر كل وسائل الإعلان والتسويق، ثم جاء دور الشباب ليساهموا في تدعيم تلك المساواة، ليتخلصوا من الالتزامات التقليدية تجاه المرأة عند

المجلد الرابع عشر _____ مثر ____

الزواج، وليؤخروا سن الزواج إلى الأربعين أو يظلوا غزّاباً طوال حياتهم (إبراهيم أبو محمد، ٢٠٠٥، ٢٤-٢٥). ولا يخفي أن كل تلك التدابير التي صاحبت الدعوة إلى مساواة السرأة بالرجل كانت على حساب المرأة، لذا يري "العقاد" أن ما ذهبت إليه الحضارة لغربية من تماثل بين المرأة والرجل لا يقل فداهة عما لاقته المرأة الغربية من ظلم في الترون الوسطى (عباس العقاد، د.ت، ١٨٨). لأن إغفال الفروق الفردية بين المرأة والرجل تتكر للفطرة، وإجحاف بخصائص وضعيا الله عز وجل في كل جنس ليتم بها التكامل بين الجنسين، لذا فالدعوة للتماثل بين الجنسين ليست من قبيل إنصاف المرأة بقدر ما تمثل إضراراً بها.

ومما سبق بتضح أن المساواة في الفكر الغربي لم تكن موجهة لإعلاء شأن المرأة، بقدر ما هي وسيلة لاستغاثلها، اقتصادياً، فالمرأة لم يكن يُعترف لها بذمة مالية مستقلة، حتى عد صرف "شيك" من المصرف، يشترط توقيع زوجها إلى جوار توقيعها، كما أن المرأة تفقد اسم أسرتها بمجرد اقترانها بالرجل، مثل السيدة "جاكلين" التي اقترنت يوما بالرئيس الراحل "كيندي" فكانت: جاكلين كيندي" وبعد موته تزوجت الملياردير أوناسيس" فأصبحت "جاكلين أوناسيس" (عبد الصبور مرزوق، ٢٠٠٣).

ومما يؤكد هذا التناقض بين ما ينادى به الفكر الغربي من مساواة المرأة بالرجل، وبين الواقع الفعلي للمرأة الغربية، ما صدر في فرنسا سنة ١٩٤١م من تشريع يعتبر الزرجة ناقصة الأهلية، ولا يصبح لها أن تتصرف في ملكها إلا بموافقة زوجها (إبراهيم أبو محمد، ٢٠٠٥، ٢٩). أي أن مدار المساواة في الفكر الغربي قائم على المصلحة الاقتصادية والنفع المادي، ولا يرتكز على أسس عقائدية أو مبادئ فلسفية.

المجلد الرابع عشر

أما المفهوم الإسلامي للمساواة فإنه يبدأ بالتركيز على وحدة الأصل الإنساني للمرأة والرجل، والتي أكد عليها القرآن الكريم في أكثر من موصع، مثل قول الحق تبارك وتعالى، مخاطباً الجنس البشري: "يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبُّكُمُ الَّذِي خَلَقُكُم مِّن نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مَنْيَا زُونَجَهَا رَبُّكُم اللهِ عَنْهُمَا رِجَالاً كَثِيرًا وَنَمَاءً" (النساء: ١).

على اعتبار أن وحدة الأصل الإنساني تمثل الأساس الذي يقوم عليه مبدأ المساواة بين الرجل والمرأة في الحقوق والواجبات، حيث يؤكد القرآن الكريم في موضع آخر على تلك المساواة في قوله تعالى: "ولَهُنْ مثلُ الذي عَلَيْهِنْ بِالمُعْرُوفِ" (البقرة: ٢٢٨)، كما لكد القرآن الكريم هذه المساواة في موضع تكريم ذرية أدم عليه السلام - ذكرراً وإناثاً - في قوله تعالى: "و لَقَدْ كَرَّمَنا بَنِي آدَمَ وحَمَلْنَاهُمْ في البَرِّ والبَحْرِ ورزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيْبَاتِ وَفَصَالًنَاهُمْ عَلَى كَثْيِر مَمَّنَ خَلَقْنا تَقْضِيلاً" (الإسراء: ٧٠).

فكتاب الله عز وجل وسنة، رسوله صلى الله عليه وسلم قررا أهلية المرأة لكل تكليف إيماني واجتماعي وتعبدي ومالي وجهادي وأخلاقي، كالرجل، بدون تمييز، ورتب عليها التشريع كل ما رتبه على الرجل، نتيجة لكل عمل نقوم به من ذلك، ثواباً وعقاباً واحداً في الدنيا والآخرة بدون أي تمييز (سعيد اسماعيل، ٢٠٠٢، ٣٢٧).

كما تؤكد اللغة العربية بوصفها الوعاء الذي احتضن آيات القرآن الكريم، وكونها من أهم ركائز فهم الثقافة الإسلامية على مبدأ المماواة بين الرجل والمرأة في الدلالة اللغوية، فكلمة "زوج" تعلى النظير المساوي بدون زيادة أو نقص، واستعمالها يفيد الاستواء، فالرجل زوج للمرأة روج للرجل (عبد الرحمن عباد، 1999، 1999).

نعمان، ١٩٩٣، ٨٩). فالمساواة هي من صميم فلسفة الإسلام بوصفها مظهراً من مظاهر العدالة.

لكن فكرة المساواة في الإسلام بين المرأة والرجل تختلف عن فكرة التماثل المغربية، فالأخيرة فكرة منبوذة في الثقافة الإسلامية في حق المرأة والرجل، فتشبه الرجال بالنساء وتشبه النساء بالرجال يعد فعلاً مرفوضاً، فالثقافة الإسلامية تحافظ على التميز بين الرجل والمرأة باعتباره نعمة من الله، وعلة من على الخلق، والتميز لا يعنى الاختلاف الكامل، ولا يعني أن كل ما يقوم به الرجل لا ينبغي أن تقوم به المرأة، فالمبالغة في التميز تؤدي إلى التمييز الذي يغضي للتفضيل، ويغير من الكرامة والقيمة المنسوبة لكل طرف، لكن التميز يعني التنوع والثراء، وأن لكل من المرأة والرجل سمات وخصائص تميز كلاً منهما وتلقي بظلالها على واجبات وأدوار كاليهما (رفيق حبيب، ٢٠٠٣، ٩٤١-

ويرى "العقاد" أن المساواة إنما تكون في مجمل المحقوق والواجبات، لا في جميع الأعمال والكفايات، لأن ذلك أمراً لم يقم عليه دليل من تكوين الفطرة، ولا من تجارب الأمم، ولا من حكم البداهة والمشاهدة، بل قام الدليل على نقيضه في جميع هذه الاعتبارات (عباس المقاد، د.ت، ١٧٢). فالمساواة في المفهوم الإسلامي تراعي الفروق الفردية بين الجنسين، أي تبقي على التميز، وفي الوقت ذاته تقف في وجه التمييز، الذي يحابي جنساً على حساب آخر في الحقوق والواجبات.

ومن مظاهر مساواة الإسلام المرأة بالرجل في مجمل الحقوق والواجبات أنه جعل طلب العلم فريضة على الرجل والمرأة على السواء، كما جاء فيما رواه ابن ماجه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة"،

وعندما نتروج النبى صلى الله عليه وسلم السيدة حفصة – وكانت قد تعلمت مبادي، القراءة والكتابة – استقدم لها الشيماء العدوية لتعلمها تحسين الخط وتزيينه استكمالا لتعليمها القراءة والكتابة (محمود زفزوق، ٢٠٠٦، ١١٢).

وذلك لأن المرأة - من وجهة نظر الثقافة الإسلامية - شريكة الرجل في عمارة الأرض وإصلاحها، وفي كل ما يخص الدعوة إلى الخير والأمر بالمعزوف والإرشاد إلى الفضائل والتحذير من الرذائل، قال تعالى: "وَالمُوْمِنُونَ وَالمُوْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أُولِيَاءُ بَعْضِ الفضائل والتحذير من الرذائل، قال تعالى: "وَالمُوْمِنُونَ وَالمُوْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أُولِيَاءُ بَعْضِ وَيَعْمُونَ اللّهَ يُأْمِرُونَ بِالمَحْرُوفِ وَيَعْمُونَ اللّهُ وَيَعْمُونَ اللّهَ وَرَسُولُهُ أُولَئِكَ سَيْرَحْمُهُمُ اللّهُ إِنْ اللّهَ عَزيزٌ حَكِيمٌ (التوبة : ٢١)، وليس من شك أن تحميلها المسئوليات، يجعل لها أو عليها المحق في أن تتعلم كل ما يمكنها من القيام بهذه المسئوليات على الوجه الأكمل من تحري الخير والصلاح والبعد عن الشر والفساد (سعيد إسماعيل، ١٩٩٢، ١٩٩٨، ٣٤٥-٢٤٣).

وقد أشارت المصادر المختلفة إلى نبوغ عدد كبير من الصحابيات في العلوم الدينية، فقد ترجم الحافظ بن حجر لنحو (١٥٥١) صحابية روين عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، وقال عنين: إنهن ثقات عالمات، ومما يدل على دقة النساء في الرواية إن الحافظ الذهبي اتهم أربعة آلاف من المحدثين، لكنه قال عن المحدثات: وما علمت من النساء من اتهمت (أي بالكذب)، ولا من تركوها، ثم ذكر منهن (١٣٣) امرأة (سعيد اسماعيل، ٢٠٠٦، حب٢، ٩٧-٩٨). أي إنهن كن جديرات بتحمل المسئولية العلمية، وتقوقن على كثير من الرجال في هذا الشأن، وقد سبقت الإشارة إلى دخول المرأة كافة المجالات العلمية في إبان لزدهار الحضارة الإسلامية، وأن كثير من النماء قد تبوأن مكان المحدارة في تلك العلوم، وذلك عند تناول الدور الحضاري للمرأة المسلمة مقارنة بنظيرتها

في بلاد الغرب.لكن لم يكن دخول المرأة المسلمة لميدان المعرفة واتعلم تحت شعار التماثل مع الرجل، ولكن تحت مفهوم المساواة الذي أتاح للمرأة أن تتقدم علمياً إلى أقصى ما تمكنها قدراتها، وأبقى على التميز حيث يتم ذلك في إطار أسس وأصول إسلامية تحافظ على كرامة المرأة، وحشمتها ووقارها، تتاولتها أدبيات التربية الإسلامية (أحمد عبد المطلب، ١٩٠٠، ١١٧-٢١٧).

ومن دلائل المساواة بين المرأة والرجل في الإسلام، استقلالها التام عن الرجل في الناحية الاقتصادية، فلها مطلق الحرية في التصرف فيما تملك بالبيع والشراء والهبة والاستثمار، وغير ذلك من الأنشطة الاقتصادية، دون إذن الرجل، ما دامت لها أهلية التصرف، وليس لزوجها ولا لغيره من أقاربها من الرجال أن يأخذ من ماليا شيئاً إلا بإنفها (محمود زقزوق، ٢٠٠٦). وأن ذلك تقرر للمرأة بمجرد بزوغ فجر الإسلام، وليس وليد إلحاح من المرأة، أو لظروف حتمت إعطائها تلك الحقوق، بينما لم يكن للزوجة المسيحية في أوروبا وأمريكا - وفقاً للقانون المذنى حتى نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين - حق التملك، وأن ما يملكه الزوج فيو له، وان ما تملكه الزوجة ظروجها).

أما ما يقال من أن شهادة الرجل تعدل شهادة امرأتين ومن ثم فعنصر المساواة مفقود ،فيجاب على ذلك بأن الشروط التي تراعي في الشهادة - من وجهة نظر الإسلام - ليست عائدة إلى وصف الذكورة أو الأثوثة في الشاهد، ولكنها عائدة في مجموعها إلى أمرين، أولهما: عدالة الشاهد وضبطه، وألا تكون بينه وبين المشهود له قرابة أو خصومة، ثانيهما: أن تكون بين الشاهد والواقعة التي يشهد بها صلة تجعله مؤهلا للدراية بها والشهادة فيها، رجلا كان ذلك الشاهد أو امرأة. وإذا كان موضوع الشهادة من

الموضوعات التي هي الصق بالنساء من الرجال قدمت شيادة العراة، و الأثوثة لا تقدح في شهادة صاحبتها، وكذلك العكس، إن كان موضوع الشيادة الصق بالرجال قبلت شيادة الرجل والنكورة، لا تعطي صاحبها ميزة خاصة، وإنما موضوع الشهادة هو الفيصل، وبناء على ذلك فيناك قضايا لا تُقبل فيها شهادة الرجال مطلقاً، وإنما الشهادة المعتمدة فيها المرأة، وليس للرجل (إبراهيم أبو محمد، ٢٠٠٥، ١٨٥هـ). وهذا يتقق مع نظرة الإسلام للمساواة التي ترفض التماثل، وتبقى على التميز القائم على الفروق الفردية بين الجنسين.

وعلى هذا يرفض الشارع شهادة المرأة وحدها في وصف الجناية وكيفية ارتكاب الجاني ليا، نظراً لأن تعامل المرأة مع الجرائم وجنايات القتر من الأمور النادرة، لأن مشاعرها الرقيقة لا تجعليا تحكم ضبط الشهادة، ولكن شهادتها في أمور كالرضاع والحضافة والنسب ليا الأولوية في الشريعة، لالتصاقيا بموضوع الشهادة، وقد يكتني بشيادة إمرأة واحدة في هذا الشأن، وهناك أمور مشتركة، كالأمور المالية والمعاملات التجارية وما ينشا عنها من خصومات ودعاوى، فلكل من المرأة والرجل علاقة به، إلا أن صلة الرجل واندماجه فيها أشد، على مدار الأزمنة، وفي كل المجتمعات، لذا جعل أن صلة الرجل واندماجه فيها أشد، على مدار الأزمنة، وفي كل المجتمعات، لذا جعل الله شهادة الرجل الإدابية الوضع بأن تقوم شهادة المرأة، فجاء الوجه التطبيقي لهذا الوضع بأن تقوم شهادة الرجل الواحد (إبراهيم أبو محمد، ٢٠٠٥، هيادة إمرأتين في هذه الأمور مقام شهادة الرجل الواحد (إبراهيم أبو محمد، ٢٠٠٥). وبهذا يتضح أن هذا التقضيل في أمر الشهادة ليس فيه حط من شأن المرأة أو قد في مساواتها بالرجل.

ولم يقف الأمر عند حد مساواة المرأة بالرجل في الإسلام بل جعل لها تميزاً إيجابيا عن الرجل، من باب الرحمة بها والتكريم لها، من أمثلته (عبد الرحمن عباد، ١٩٩٩، ١٩٩٩):

- أنه لم يشترط عليها لوناً أو زياً معيناً مثل الرجال خلال فنرة الإحرام.
- أعفاها من الصيام خلال فترة الحمل والرضاع، كما أعفاها من الصلاة، نفسًاء أو
 حائض، دون إعادة.
- أعفاها من الإنفاق على الأسرة أو البيت، فهي ليست مكلفة بذلك وإن كانت ذات مال،
 فإن أغطت شيئاً من مالها فهو صدقة.

كما أن التوصية بالمرأة جاءت في الكتاب والسنة واستوعبت جميع مراحل حياتها، طفلة، وبنتا، وزوجة، وأما، وهذه التوصية بالمرأة بعد تقرير المساواة تؤكد معني الاهتمام بها، وإفساح المجال أمامها لاكتساب حقوق جديدة لا نتعارض مع الأصول الإسلامية، كما يقصد بتلك التوصية أن تكون دافعاً لمقاومة ما تفرزه عناصر التخلف في المجتمعات من أفكار وممارسات لا تتفق مع تكريم الإسلام للمرأة (جمال الدين، ٢٠٠٦، ٤). وكأنه رصيد إضافي من الحقوق يكون حائلاً دون المسلس بحقوقها الأصلية كإنسانة أمام ضغط العادات والتقاليد البالية التي لا تتفق مع الثقافة الإسلامية إبان تخلف الأمة الحضاري.

وهكذا أقر الإسلام المساواة للمرأة، وصان حرمة تلك المساواة من أن تنتهك في أوقات الجزر الحضاري، لكنه وقف في وجه التماثل الذي يسيء إلى كرامة المرأة، ويتعارض مع سنن الله الكونية في الخلق والتتوع. ومبدأ المساواة هذا سيكون بمثابة المرجع الذي تحال إليه القضايا الأخرى للمرأة، وتفسر على ضوئه ما أشكل من شبهات حول حقوق المرأة في الإسلام.

٢- القوامة:

لا تعارض بين المساواة، وقوامة الرجل على المراة،في الأمرة، حيث تعمل التوامة معنى القيادة التي لابد منها لأي مجتمع، صغيرا أو كبيراً، فهي ضرورة من ضرورات توزيع العمل بين البشر (محمد عمارة، ٢٠٠٢، ١٣). وهي لا تلغى دور المراة، وإنما تعطى للرجل درجة أعلى بين إرادات قائدة وليس في فراغ من الإرادات القائدة، فانرسول صلى الله عليه وسلم عندما أمر بأنه إذا سار ثلاثة في طريق فعليهم أن يُؤمِّرُوا واحداً منهم، فهو يعني القيادة التي تحسم الأمور عند الصراع وتعارض الإرادات، وكذلك قوامة الرجل المرأة تعني ارتفاع منزلته درجة تتبح له اتخاذ القرار في ضوء وكذلك قوامة الرجل المرأة تعني ارتفاع منزلته درجة تتبح له اتخاذ القرار في ضوء درجة أعلى في سلم القيادة وليست السلم بأكمله (محمد عمارة، ٢٠٠١، ٥٠). فالقوامة لا ينمي السلمان والقير وإنما هي درجة الرياسة المنزلية، بوصف الأسرة هيئة اجتماعية تعني المناص ويعني عبد، ومسئولية أما الله عز وجل، ثم أمام المجتمع.

وتجدر الإشارة إلى أن الأديان السماوية الثلاثة (اليهودية والمسيحية والإسلام) تتفق على قيادة الرجل للأسرة، ومع ذلك توجد فروق شديدة الوضوح في منطقات هذا التفويض،فالتعاليم اليهودية والمسبحية – على عكس الإسلام – تعطي القيادة للزوج باعتباره مالكا لزوجته (Azeem, 2007, 7).

المجلد الرابع عشر ______ المجلد الرابع عشر _____

ومِن مقتضيات القيادة الانضباط على العرف والمألوف، وقد عالج القرآن الكريم ذلك في قول الحق تبارك وتعالى: "قالصالحات قابتات حافظات للفيب بما حفظ الله واللأتي تَخَافُونَ نُشُورَهُنَّ فَيظُوهُنَ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي المَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ فَإِنْ أَطَّعْتُكُمْ فَلا تَبْعُوا عَلَيْهِنْ مَبْيِلاً إِنَّ اللَّه كَانَ عَلَيًا كَبِيرًا" (النساء: ٣٤). في هذه الآية تقسيم للنساء إلى قسمين، فالصالحات ليس للرجال عليهن شيىء من سلطان التأديب حتى مجرد الوعظ والنصح، إنما سلطانهم على القسم الثاني الذي يخرج على العرف والمألوف، وقد استخدم القرآن الكريم تعبيراً يدل على أن تشور المرأة هو أمر عارض، وليس أصيلاً فيها، وأنه يمثل الشذوذ عن القاعدة، وإن من شأنه ألا يقع، لأنه خروج عن نظام الفطرة (سعيد إسماعيل، ٢٠٠٢، ٢-١٦). لذا كانت الإجراءات المتخذة حياله أموراً استثنائية عن الخطر العامام المعاملة المرأة، فهي بمثابة تعامل مع تطرف في الفروق الفردية بين النساء.

فالاختلاف في الوزائة والبيئة والتربية ينشأ عنه تفاوت في الطباع والمبول والعادات والأخلاق، لذا تعامل كل إمرأة - في حالة النشوذ - بما يناسبها، فيناك من يصلحها النصح والإرشاد والعتاب بهنوه، وهناك الرقيقة الإحساس التي تكفيها الكلمة المهذبة لإصلاحها، وهناك من يصلحها الهَجْرُ والاجتناب وعدم التحدث معها، وهناك من يقومها العقاب البدني الخفيف (محمد الإبراشي، ٢٠٠٣، ٢٠٦). بشروطه التي أقرها الشرع.

وحق التأديب المخول لرب الأسرة لا ينفي المودة والرحمة، وهو بديل عن أحوال كذيرة كلها غير صالح، وكلها غير معقول في شئون القوامة البيتية، فأما أن يكون لرب الأسرة هذا الحق في معظم الشئون البيتية، وأما أن يستغني عن التأديب في الأسرة أو يوكل التأديب فيها إلى دور الشرطة والقضاء في كل كبيرة أو صغيرة تعرض للزوجين

المجلد الرابع عشر ______ المجلد الرابع عشر _____ المجلد الرابع المجلد الرابع عشر _____ المجلد الرابع عشر _____ المجلد الرابع المجلد الرابع المجلد الرابع المجلد الرابع المجلد المجلد

على الرضا والغضب، والجهر والنجوى، هذا أو يكون التأديب المسموح حائلاً من أن ينصرم حيل الزواج، وأن ينهدم بناء البيوت على من فيها من الآباء والأمهات والبنين (عباس العقاد، د.ت، ١٨٣-١٨٤). فالتأديب الغرض منه الإصلاح وإرجاع الأمور إلى نصابها، وليس التسلط وبسط النغوذ، فتلك الأمور لا تستقيم عليها الحياة الزوجية التي جعل الله عز وجل قوامها المودة والرحمة.

لذا كان من الأدب العام في الإسلام - مع إقرار عقوبات التأديب في الشريعة - ولا يضرب الرجل الكريم امرأته، أو أن يعاملها بما يفض من كرامتها، ومما أنكره النبي صلى الله عليه وسلم غير مرة أن يضرب الرجل امرأته، وهو يأنس إليها في داره : ألما يستحي أحدكم أن يضرب امرأته كما يضرب العير". إلا أن الخلائق المستحسنة - خلائق الكرامة والحياء - ليست هي الخلائق التي يقف عندها التشريع وتبطل بعدها فرائض الزجر والمؤاخذة (عباس العقاد، د.ت، التي يقف عندها التشريع وتبطل بعدها فرائض الزجر والمؤاخذة (عباس العقاد، د.ت، قط، وإنما أبيح الضرب بالسواك (كفرشة الأسنان)، ليظهر لها غضبه، وعدم الرضا بإصرارها على نزك واجباتها (على جمعة، ٢٠٠٥) واعتبرت أن تجاوز ذلك يعد بإصرارها على نزك واجباتها (على جمعة، ٢٠٠٥) واعتبرت أن تجاوز ذلك يعد الكثير من الزوجات في حق الزوجة، بينما تنتشر هذه الممارسات غير الإنسانية في حق المئات من الجمعيات التي تدافع عن الزوجات اللاتي يتعرضن للضرب المبرح من المنات من الجمعيات التي تدافع عن الزوجات اللاتي يتعرضن للضرب المبرح من الأرواح (جمال الدين، ٢٠٠١، ١٩٥٧).

لذا فالقوامة - حتى في شقها التأديبي - بعيدة عن (هانة المرأة، أو انتهاك حقوقها، فهي لا تعدو عن كونها تقسيما إدارياً الشئون الأسرة التي تقوم العلاقات بداخلها

الجلد الرابع عشر ______ دي

على أساس المودة والرحمة، وإنما وضعت العقوبات التأديبية داخل ذلك التنظيم -وبضوابط شرعية - لضمان أداء الأسرة لدورها المنوط بها، بوصفها أول وأهم مؤسسة
لجتماعية. .

٣- عمل المرأة:

لبس هناك في الشرع الإسلامي ما يمنع المراة من العمل فسي أي مجال يباح للرجل أن يعمل فيه، والعبرة فيما يرد من أحكام شرعية تخص المرأة في عملها لبسبت متعلقة بالعمل ذاته مادلم مشروعاً أو مباحاً للرجل، ولكن العبرة بما يحبيط العمل من ظروف، مثل زيادة المشقة فيه، أو التعرض للخطر من ممارسته، أو تعبريض كرامية المرأة وحقيا في الصيانة والعفة إلى الانتقاص، مما يجعل من الأصلح للمبرأة وللأسرة وللمجتمع أن تعرض المراة عن هذا العمل، وقد كانت صورة ذلك في عدم فرض الجهاد على النساء لما فيه من الخطر والمشقة، وعدم تحقيق المصلحة العامة من وراء إلبزامين به، ومع ذلك فإن المرأة المملمة في عدر رسول الله صلى الله عليه وسلم جاهدت وقاتلت (جمال الدين، ١٩٩٩، ١٣٥). فالتشريع الإسلامي لا يقف – كما يزعم البعض – في وجه مشاركة المرأة في تعمية مجتمعيا، لكن يقف دون استغلال المرأة والجور على إنسانيتها وكرامتها، وعدم مراعاة خصوصياتها، أي: أنه يقف مع المساواة وليس مع المثايسة فيما يخص عمل المرأة.

من هذا المنطلق وضع الإسلام قيماً لعمل المرأة يتحقق من خلالها الدور التتموي للمرأة في المجتمع دون المساس بكرامتها وحقوقها، من هذه القيم الالتزام بالزي والحجاب الشرعي، والوقار في الحركة، واجتناب التزين اللافت للنظـر، والالتــزام بالجديــة فــي

وقد سبقت الإشارة إلى أسبقية دخول المرأة المسلمة المضمار الحضاري مقارنــة بنظيرتها الغربية، ولم يكن السبق زمنياً فقط، بل كان سبقاً نوعيــا فــي حقــوق العمــل، فالشريعة الإسلامية تجعل المرأة نفس أجر الرجل عند القيام بعمل واهــد، بينمــا كانــت المرأة في فرنسا – على سببل المثال – تعامل في مسألة الأجور بأقل من الرجـل بنســبة تبلغ ٣٠%، وفي ظروف عمل سيئة، وتقويم اجتماعي يعادل الصغر (عبد الرحمن عبـاد، ١٩٩٥، وفي ظروف عمل سيئة، وتقويم اجتماعي يعادل المرأة مع التبــاين النقــافي المحضارتين الإسلامية والغربية في نظرتهما للإنسان ولاسيما المرأة.

أما عن مزاولة المرأة للعمل السياسي في الشريعة الإسلامية فهو ثابت، وجنوره.

تمت إلى لحظة تأسيس الدولة الإسلامية الأولى، ففي موسم حت السنة التي سبقت الهجـرة
النبرية من مكة إلى المدينة عقد الرسول صلى الله عليه وسلم، مع ممثلـي قبيلتـي الأوس
والخزرج عقد تأسيس الدولة العربية الإسلامية الأولى، وكان عدد المتعاقدين - السنين
بايعوا رسول الله صلى الله عليه وسلم - خمصة وسبعين مثلوا ما يمكن تسميته "الجمعيـة
التأسيسية"، وقد ضمت تلك الجمعية امرأتين الشتركتا في البيعة وأسهمتا في هـذا الحـدث
السياسي التاريخي، ولم يحدث أن اكتفى النبي صلى الله عليه وسلم ببيعة الرجال عن بيعة
النساء، أو أخرها عن بيعة الرجال (محمد عمارة، ٢٠٠٢).

و هكذا صارت المرأة المسلمة منذ لحظة تأسيس الدولة الإسلامية جزءاً أصيلاً من نسجها السياسي، فقبل أن يعرف العالم كله ما يسمى بالحقوق السياسية سـواء أكانــت للرجال أم النساء، كانت المرأة المسلمة تتمتع بهذه الحقوق، وعلى رأسسها حسق مبايعسة رئيس الدولة، والذي تمثل في شخص رسول الله صلى الله عليه وسلم آنذاك.

بل كان للمرأة رأي سياسي في أوقات الأزمات والشدائد التي تعر بالأهة، ففسي عام الحديبية (٦هـ) عندما خشي المسلمون غدر قريش برسول المسلمين إليهم "عثمان بن عنان"، بايع المسلمون الرسول القائد على الحرب والقتال، وفي هذه البيعة شاركت المرأة المسلمة مشاركة الرجال، وكانت أم عمارة "سيبة بنت كعب" ضمن النسماء المبايعات لرسول الله صلي الله عليه وسلم على الحرب والقتال (محمد عمارة، ٢٠٠٧). فأمرأة لم تكن يعيدة - وبخاصة في صدر الإسلام - عن الأحداث السياسية، بسل كانست تشارك في صنعها. ورغم التخلف الذي حل بالأمة الإسلامية في عصورها المتاخرة، إلا أن حقوق المرأة السياسية بقيت في ذاكرة الأمة، حتى إن المرأة المسلمة في بعض الدول الأوربية في هذا المضمار، كما أشار إلى ذلك ولسي عيد بريطانيا الأمير "تشارلز" (رجب البنا، ٢٠٠٥، ٢٠٠).

أما عن تولى المرأة المناصب العليا في المجتمع الإسلامي، فالإسلام لسم يمنسع المرأة من أن تشغل من المناصب مسا يستلاعم مسع طبيعتها، وخبراتها، وكفاءاتها، ومؤهلاتها، حتى إن بعض الأئمة أجاز لها أن تلي الحكم، كما قال بذلك الإمامان "ابسن حزم" و"أبو حنيفة"، بناء على صريح القرآن، وما في صحيح السنة من المساواة بينها وبين الرجل، فيما عدا ما فيه نص يخالف كالميراث مثلا، ومن الثابت إن الخليفة "عمر بن الخطاب" رضي الله عنه جعل الولاية على "السوق"، أي: أمور البيسع والشسراء وعموم النجارة - وهي من الولايات الثقيلة - ولاها صيدة تسمى "الشفاء بنت عبد الله المخزوميسة"

(عبد الصبور مرزوق، ٢٠٠٢، ٢٥). وهذا ما يدحض ما يثار حول منع الإسلام المسرأة من تولي المناصب، وان جنسها لا يتولى نتك المناصب، وان جنسها لا يحول ببنها وبين أن تتولى أي منصب يتولاه الرجل، أو أن تزاول أي عمل يقوم به، مادام لا يتعارض مع إمكاناتها، أو أن ينتقص من كرامتها، وقد كانت للمرأة أدوار سياسية فسي التاريخ الإسلامي بلغت فيها المرأة ذروة العمل السياسي مثل السلطانة "رازيا" التي حكمت دليي في الفترة من ١٣٣٦م إلى ١٣٣٩م، "وشجرة الدر" التي حكمت مصر المسدة مسبعة أعوام((٧) (Wikipedia, 2007, 9)).

٤- الحجاب:

الحجاب من منظور إسلامي هو الباس ترتديه المرأة يستر جسدها - ماعدا الوجه والكنين - ولا يبدي مفاتتها، ولا يعوق لها أي چركة، ولا يمنعها من القيام بأي عمل، أو مباشرة أية مهمة (عبد الصبور مرزوق، ٢٩، ٢٠٠٢). وهو يعطي انطباعا عمن ترتديه أنها تحترم فيم دينها، ونقافة مجتمعها، ويراه البعض أنه شكل من أشكال العبادة ورمز للهوية الإسلامية، والعفة والتواضع وحماية للمرأة من نظرات الرجال وتحرشهم بها (Bullock, 2002, 3). بينما تنظر الثقافة الغربية للحجاب على أنه علامة من علامات قير المرأة المسلمة (Wikipedia, 2007, 8)،ورمز للهوية الإسلامية ومقاومتها للعولمة (Smith, 2004, 4).

في الإنسانية، عندئذ لا يلفت الرجل منها- إن تكلمت أو شاركت بكل الجهدود العلمية والثقافية المختلفة- إلا ما يبدو له منها من جاذبية الأنوثة والإغراء، وما يترتب على هدذا الجانب من مثيرات (إبراهيم أبو محمد، ٢٠٠٥، ٩٤-٩٤). ولا يخفى ما في ذلك مسن از دراء لكرامة المرأة، وحط من مكانتها العلمية والثقافية، ومن إهدار الإمكانات وطاقات حضارية عند المرأة والرجل تضبع تحت وطأة السفور.

كما أن في الحجاب تأميناً للمرأة ذاتها، لأن عمر المرأة في الجمال محدود، وهي تصاب بالشبخوخة قبل الرجل، بسبب الحمل والولادة والرضاعة، فلو أن رجلاً متزوجاً بواحدة، وعاش معيا فترة من الزمن، إلى أن ذبل جماليا، فلو أن زوجها لا برى إلا هي، لفلت في عينه كما هي لا تتغير في نظره كل يوم، لكنه إذا خرج إلى الشارع ورأي فتساه سافرة في مبعة صباها وقمة جمالها، سيبدأ في المقارنة وتختل مقاييسه، ويبدأ في التنغيص على زوجته والتحامل عليها (محمد الشعراوي، دت، ٢٥-٣٦). لذا كان الحجساب مسن دعائم استقرار الأسرة والمجتمع.

وتجدر الإشارة إلى أن المرأة الأوربية كانت في بدايات القرن العشرين - في الأعم الأغلب - تغطي شعرها وتلبس الملابس الطويلة، ولم يعب عليها أحد ذلك، ولكنها بدأت تطور من زيها إلى أن وصل الأمر الآن إلى الوضع الحالي الذي لم يعد يلتزم بأية قواعد أو معايير، بل تقرره بيوت الأزياء هناك، لكن الغسرييين الآن يـودون أن يـروا قـبمهم وعاداتهم وتقاليدهم تحظى بالسيادة في كل مكان (محمود زقزوق، ٢٠٠٦، ١١٥-١١٦)، كما تحظى علومهم ومنتجاتهم، دون احترام للخصوصيات الثقافية للآخر.

الغرب من انتشار ظاهرة الحجاب، وتستخدم في ذلك كل ما تملك مسن وسسائل الإعسلام المديثة (إيراهيم أبو محمد، ٢٠٠٥، ٢٩)، ففي فرنسا ينظر للحجاب علسى أسه مضساد لترجهات الدولة الفرنسية فيما يخص تتمية الشعور بالمواطنسة , Quicke, 1999, 19) رغم أن (1، كما يعتبرونه شكلاً من أشكال العنف المبسرر (Quicke, 1999, 19) رغم أن الراهبات في الغرب يرتدين الحجاب، ولا تثار حولهن أية شكوك أمنيسة، فسالزي إذن لا يحمل في ذاته دلالة على العنف أو الإرهاب، ولكنه التحامل والخوف ممسا يشار حسول المسلمين والمسلمات من أراجيف وشائمات.

٥- البراث:

إن توريث المرأة على النصف من الرجل ليس موقفاً عاماً ولا قاعدة مضطردة في توريث الإسلام لكل الذكور وكل الإناث، فاستقراء حالات ومسائل الميراث بكشف عن حقيقة مغايرة تماماً لما يثار حول ميراث المرأة وما يرتبط بذلك من شبهة انتقاص لأهليتها، حيث يظهر هذا الاستقراء أن هناك أربع حالات فقط ترث فيها المرأة نصف ميراث الرجل، وهناك أكثر من ثلاثين حالة ترث فيها المرأة مثل الرجل أو أكثر منه، أو ترث هي ولا يرث نظيرها من الرجال (محمود زفزوق، ٢٠٠٦، ١٠١). لذا فاعتبار الرجل أن ميراث المرأة دائماً هو نصف ميراث الرجل في الإسلام يعد لوناً من الافتراء على الإسلام والتنكر لحقائقه، أو الجيل بها.

المجلد الرابع عشر ______ ۱۵۲

- إن الذكورة والأنوثة لا دخل لها في توزيع الميراث وإنما العبرة بموقع الوارث وقربه من الميت (إيراهيم أبو محمد، ٢٠٠٥، ٧٢). وبالمسئولية الملقاة على كاهل كُلِّ من الرجل والمرأة، فالتغاوت في التبعة اقتضى تفاوتاً في الميراث (بكر موسى، ١٩٧٧، ١٩٧٣). وأنه لكي تفهم قضية الميراث في الإسلام فهماً صحيحاً لابد أن تُدرس من خلاله المنظومة الكلية للتشريع الإسلامي.
- إن أهم ما يرتبط بقضية الميراث في الإسلام، أن المرأة غير مسئولة عن نققة نفسيا، وهي إن كانت بنتاً فهي مسئولة من أبيها، وان كانت أختاً فيي مسئولة من أبيها، وان كانت أختاً فيي مسئولة من أبيها، ولا يلزمها الإسلام أن تنفق شيئاً من ماليا، وان كانت عنية وزوجها فقير، فإذا جاء الشرع وأعطاها نصف أخيها، فلأن النصف سيكفيها بزيادة بلا زوج، وإن تزوجت فسيكون هذا النصف خالصاً لها، لأنها ستلحق بمن ينفق عليها، وبهذا التشريع أعز الإسلام المرأة وكرمها، وحصفها من أن تستعمل أنوثتها لحياتها، حتى إذا ما ظلت بلا عائل كفاها حقها، فإذا كان لها عائل، كان هذا الحق وفراً لها (محمد الشعراوي، عائل كفاها حقها، فإذا كان لها عائل، كان هذا الحق وفراً لها (محمد الشعراوي، د.ت، ۷٠). وهذا ما يؤكد مبدأ المساواة بين الرجل والمرأة، الذي يكافئ بين الحقوق ولا يجعلها متماثلة، فالتماثل يحمل في طياته غبناً للمرأة وإهداراً لكر امتها.
- كما تجدر الإشارة إلى أن المرأة اليهودية لا ترث شيئاً من أبيها إلا في حالة واحدة، وهي إذا لم يترك الأب أحداً من الأبناء بعد وفاته، فإذا كان له أبناء حرمت ابنته من الميراث (محمد الإيراشي ،٢٠٠٣، ١٨٢). ونظراً للعلاقة التشريعية بين اليهودية والمسيحية، ووجود هذا الخلل التشريعي في التراث

المجلد الرابع عشر ______ ٢٥٧ ,

اليبودي، فإن كثيراً من الأقباط في مصر يحتكمون إلى نظام المواريث الإسلامية، لما له من أثر كبير في حسم المنازعات والقضاء على أسباب الخلاف بين المستحقين الميراث (محمود زقزوق، ٢٠٠٦، ١٠٢). وحتى على الصعيد الغربي فإن الكثير من علماء الغرب أشائوا بنظام المواريث الإسلامي، ومن هؤلاء "جوستاف لويون" الذي رأى أن مبادئ المواريث التي نص عليها القرآن الكريم حققت العدل والإنصاف ومنحت الزوجات حقوقاً لا يوجد مثلها في القوانين الغربية (يوسف الكتاني، ١٩٩٩، ٢٩٤). فليس ثمة ما يعاب عليه في نظام المواريث الإسلامية، بل هو نظام يشهد على مدى رقي الثقافة الإسلامية وإعلائها من قدر المرأة.

٦- الدور الأسري للمرأة:

كثيراً ما يوضع الدور الأسري للمرأة المسلمة في مقابل دورها التتمسوي في المجتمع، وأنه عقبه تحول دون المشاركة المجتمع، ودون تمكين المرأة، وأنه يمثل لونا من الحبودية للمرأة، ولمناقشة تلك الشبية تجدر الإشارة إلى نظرة الثقافة الإسلامية للسدور الأسرى للمرأة، وذلك من خلال النقاط الآتية:

تقوم الأسرة في الإسلام على أسس من أهمها المودة والرحمة، تطبيقاً للهدي القرآني:
وَمِنْ آيَاتِهُ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَرْوَاجًا لِتَمْكُنُوا اللِّنَهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدُهُ وَرَحْمَةً إِنْ
فِي ذَلِكَ لَآيَاتِ لَقُومٍ بِتَقَكَّرُونَ " (الروم: ٢١). ومن هذه الأسس العدالة والمساواة، فعقد
الزواج في الشريعة الإسلامية بقوم على مبدأ التكافؤ بين الحقوق والإلتزامات، فليس
هناك حق للرجل إلا ويقابله واجب ومسئولية، وكذلك الأمر بالنسبة للمرأة، بما يحقق
مصلحة الزوجين والأبناء والمجتمع (جمآل الدين، ٢٠٠٦، ٧١). ومن هذه الأسس

أيضاً التعاون والتكامل، فلا تستقيم حياة الأسرة دون مشاركة إيجابية من الرجل والمرأة مسئولية التعاون والمرأة، وقد حمَّل النبي صلى الله عليه وسلم كلَّ من الرجل والمرأة مسئولية التعاون من أجل صالح الأسرة، فيما رواه البخاري ومسلم:كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته، والرجل راع في ألهله ومسئول عن رعيته، والرجل راع في ألهله ومسئول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها ومسئولة عن رعيتها" (الإمام النووي، ٢٠٠١، ٢٣٩).

- الن الدور الأسري للمرأة فيه استجابة لفطرتها الإنسانية وللمؤهلات والقدرات والقدرات والخصائص التي ميزها الله عز وجل بها، وقيامها برعاية البيت وتربية الأبناء هو لون من التقسيم الفطري المحقق لمصالح المرأة والأسرة والمجتمع (جمال الدين، ١٩٩٩، ٥١٣). وهذا التقسيم يتسم بالمرونة فالرجل يستطيع المشاركة في أعمال البيت وتربية الأبناء، كما تستطيع المرأة ممارسة الأعمال التي يقوم بها الرجال، وهذه المرونة تفتح باب التعاون وتستجيب لظروف الحياة المتغيرة.
- إن دور المرأة في تربية الأطفال بالغ الأهمية، والمسلس بيذا الدور يعد مغامرة بالمستقبل وتتميراً له، وتعد الأطروحات التي تروج ليا الثقافة الغربية عبر المحافل الدولية من هذا القبيل، ومن هذه الأطرحات التقرقة بين الأم البيولوجية والأم الإجتماعية، ورفض الأسرة البيولوجية، والدعوة للقضاء عليها، لأن حرية المرأة بزعمهم، لا تتحقق إلا بإلغاء المسئولية الغيزيائية والسيكلوجية للمرأة في إنجاب الأطفال (سعيد إسماعيل، ٢٠٠٦، جــ١، ٢٢). ويتضح من خلال هذه الأطروحات الربط الجائر بين التملص من الدور الأسري للمرأة ونيل حريثها وحقوقها، ومنها أيضاً المحاولات الرامية إلى تغيير النمط التقليدي للأسرة، والتي ظهرت نتائجها بصورة واقعية في المجتمع الغربي، وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد

الجلا الرابع عشر المستحد عدد المستحدد المستحدد عمر المحلا الرابع عشر المستحدد المستح

تراجع عدد الأسر الطبيعية المكونة من زوج وزوجة إلى أقل من ٥٠%، حيث ظيرت إلى جوارها الأسر الذي تتألف من رجلين أو امرأتين أو من أم فقط، أو من أب فقط (طه العلواني، ١٩٩٦، ١٤). كما أكنت إحصائية رسمية الممكان في الولايات المتحدة الأمريكية لعام ٢٠٠٠م أن هناك أكثر من (١١) مليون شخص يعيشون سويا، ويقيمون علاقات غير شرعية، سواه من نفس الجنس أو من جنسين مختلفين، تتراوح أعمارهم من سن ١٥-٠٠ سنة (1, News Archive, 2007) ، كما أن المعلمين في المدارس الكاثوليكية في "أيرلندا" تم تشجيعهم على أن يستخدموا تعبيرات مثل (الألب والأم) لمسايرة البنية المتغيرة للأسرة في مجتمع اليوم (13) وهذا يوضح مدى خطورة انتشار التقافة الغربية على الأسرة ككيان اجتماعي، وعلى دور المرأة المحوري في هذا الكيان.

تعتبر الثقافة الغربية أن عمل المرأة خارج البيت وتحصيل عمل مستقل، له أثره الواضح على دعم الوضع الاجتماعي للمرأة داخل البيت، وبجعلها أقوى فعالية في اتخاذ القرارات الأسرية، كما يكون ذلك مبياً في تعزيز مكانتها في المجتمع (أمارتها صن، ٢٠٠٤). أي: أن مكانة المرأة، سواء في الأسرة أو المجتمع، تقدر بمدى نجاح المرأة في عملها خارج البيت، مع أن هناك العديد من الدراسات في المجتمع الغربي أشارت نتائجها إلى أن الأسرة تعاني من ضغط نفسي إذا كان الزوجان يعملان ولديهما أولاد (هادي مختار، ١٩٩٧، ٢٠٦). كذا توجد أراء لبعض مفكري الغرب تري أنه من الضروري - لكي تؤدي الأم دورها الحقيقي تجاه أبناءها - أن تهب الأم كامل كيانها الجسماني والعاطفي والفكري لأطفالها (سعيد إسماعيل،

۲۰۰۲، جـــ۱، ۲۲-۲۲). ويشير هذا إلى أن سعي المرأة انتحقيق المكانة خارج أسرتها غالباً ما يكون على حساب دورها الأسري الذي لا تستطيع أن تعوضه دور الحضائة.

أعلت الثقافة الإسلامية من الدور الأسري للمرأة، فقد جعله رسول الله صلى الله عليه وسلم يساوي في قيمته عند الله عز وجل الكثير من الواجبات الأساسية في الإسلام، مثل الجهاد في سبيل الله (سعيد إسماعيل، ١٩٩٧). الذي يقتضي من المجاهد التضمية بماله ونفسه في سبيل الله، وذلك من أعظم أعمال البر والقربات إلى الله عز وجل، وقد سبقت الإشارة إلى اختلاف الثقافة الإسلامية عن الثقافة الغربية في النظرة إلى الأدوار الاجتماعية، فالدور الذي يحظى بالاحترام في الثقافة الغربية هو الدور الذي يجلب القوة بمعناها الواسع، بينما ونظر الإسلام لاختلاف الأدوار على أنه تميز بين أدوار لها نفس التيمة والمكانة، فعمل المرأة في أسرتها لا يقل قيمة عن أي دور آخر لها في المجتمع بل يزيد في أثره وخطورته.

٧- تعدد الزوجات

من الأمور التي نثار حولها الشبهات لياحة الإسلام لتعدد الزوجات، واعتبار ذلك حطأ من شأن المرأة و نيلاً من حقوقها، ويمكن الرد على تلك الشبهات من خلال مناقشة هذا الموضوع في إطار الثقافة الإسلامية على النحو التالي:-

 المختلفة التي يُحتّبا فيها الأزواج (عباس العقاد، د.ت، ١٧٦). فليس التعدد واجباً أو مستحسنا إنما هو مباح تدعو إليه الضرورة. فالأمسل في الإسلام هو الزواج بواحدة، وأن التعدد هو الاستثناء، وقد أبقى الإسلام على هذا الاستثناء المبررات معقولة ونسعالجة حالات خاصة (محمود زفزوق، ٢٠٠١، ١٢١).

- التعدد له مبررات طبيعية، ويحل مشكلات اجتماعية، ولا تظهر سلبياته إلا إذا أغفلت ضوابطه، فمن مبرراته الطبيعية ما تدل عليه الإحصاءات من زيادة عدد النساء عن عند الرجال عند السن التي يتهيأ فيها الرجل والمرأة للزواج، ومن أسبابه أيضاً الحروب؛ وتعرض الرجال لمخاطر كثيرة يستوجبها السعى والكد في الحياة، فالدول في أنظمتها العامة، كنظام العمل، تحاول جاهدة حماية النساء من الأعمال الخطرة والشاقة (جمال الدين، ٢٠٠٦، ٨١). لذا كانت إباحة الإسلام النعدد، لاستيعاب النساء الذاتي بلا عائل، صيانةً لهن من الانزلاق للانحراف، ومن المشكلات الاجتماعية التي يعالجها التعدد - على سبيل المثال- مرض الزوجة مرضاً مزمناً تعجز فيه عن القيام بواجباتها الزوجية، أو تكون غير قادرة على الإنجاب، فحماية للزوج من الانحراف يباح له الزواج بامرأة أخرى تتساوى مع الزوجة الأولى في جميع الحقوق (محمود زقزوق، ٢٠٠٦: ١٢١). لأن اياحة الله عز وجل التعدد مقرونة بالعدل، وعندما يحدث هذا الاقتران لا يكون التعدد مثاراً لسخط النساء، لكن حين نأخذ حكَّم الله في التعدد، ولا نأخذه في العدل، تنشأ تلك الآثار المنفرة أو البغيضة، والتي يستغلها خصوم الإسلام (محمد الشعراوي، د.ت، ٧٧).
- لم يكن الإسلام أول دين أباح تعدد الزوجات، ولم بينكر هذا النظام، كما يُشاع عنه،
 فدراسة تاريخ الأديان تظهر أنه لم يكن هذاك حجر على تعدد الزوجات في شريعة

قديمة سبقت التوراة والإنجيل، ولا حجر على تعدد الزوجات في التوراة أو في الإنجيل، بل هو مباح مأثور عن الأنبياء أنفسهم، ولم يرد في الأناجيل نص واحد يحرم ما أباحه العهد القديم للخاصة والعامة، وأن تعدد الزوجات باعتراف الكنيسة وإقرارها وجد حتى القرن السابع عشر الميلادي، فالإسلام لم يأت ببدعة فيما أباح من تعدد الزوجات، وإنما الجديد الذي جاء به الإسلام أنه أصلح ما أفسدته الفوضى من هذه الإباحة المطلقة من كل قيد، وأنه حسب الضرورات التي تجعل إباحة التعدد خُيراً من تحريمه (عباس العقاد، د.ت ١٧٧-١٧٨). كما أن الإسلام لم يفرض على المرأة القبول بأن تكون زوجة ثانية أو ثالثة، بل ترك ذلك لحريتها في الاختيار، إنن، لا حرج على المرأة في تشريع تعدد الزوجات متى كان الرأى فيه موكلاً إلى مشيئتها، تأبي منه ما تأباد، وتقبل منه ما لا ترى فيه غضاضة عليها، أو ترى أنه ضرورة أخف لديها من ضرورات تأباها (عباس العقاد، د.ت، ١٨٠). فالإسلام أباح تعدد الزوجات - شأنه في ذلك شأن بقية الشرائع- ونظم تلك الإباحة وربطها بالعدل، وجعل منها استجابة لضرورات اجتماعية، وترك للمرأة حرية الاختيار، مما يعد حفاظاً على كرامة المرأة وإعلاء لقدرها.

إن تعدد الزوجات في الغرب، وإن لم يكن مباحاً في الشرائع أو القوانين، إلا أنه يمثل واقعاً تعيشه تلك المجتمعات، وما الشكوى من قلة النسل وانتشار الأمراض السرية وكثرة الأبناء غير الشرعيين، والذين تزيد نسبتهم في "باريس" ، وميونخ، "وفيينا" وبروكسيل" على خمسين في المائة إلا دليل على أن التعدد غير الشرعي أو المنائت عن أي قوانيين أصبح واقعاً فعلياً في هذه المجتمعات (محمد الإبراشي، المنائد عن أي قوانيين أصبح واقعاً فعلياً في هذه المجتمعات (محمد الإبراشي، المراة، المرأة،

وتعمل على نشر العقاف والاستقامة والطهارة في المجتمع. كما أن الثقافة الغربية لم تيذف من وراء منع تعدد الزوجات الإعلاء من قدر المرأة، أو حُرُم التعدد إكبارا المرأة وتتزيها لها عن قبول المشاركة في زوجها، بل كانت الفكرة الأولى في تحريمه أن المرأة شر يُكتفى منه بأقل ما يستطاع (بكر موسى، ١٩٧٧ ،١٨١).

مما سبق يمكن القول بأن إياحة الإسلام لتعدد الزوجات - شأنه في ذلك شأن جميع الشرائع السماوية - ووضع الضوابط لذلك التعدد، قد أعلى من قدر المرأة ومكانتها وصان كرامتها، وراعى الضرورات الاجتماعية، والظروف الطارئة.

٨- الطلاق:

من القضايا التي تثير الثقافة الغربية الكثير من الشبهات حولها إياحة الإسلام للطلاق. رغم أن الطلاق يدمر الأسرة، ويشرد الأبناء، وفيه إهدار لكرامة المرأة، - كما قد يقال ويمكن مناقشة تلك الشبهات من خلال نظرة الثقافة الإسلامية للطلاق عبر النقاط التالية: - '

وحرص الإسلام على استمرار البناء الأسري وقوته، مدعوماً بالمودة والرحمة وانتعاون والإيثار، لكن إذا اختفت تلك المعاني من الأسرة، وظهر عدم التوافق النفسي، وسوء العشرة بين الزوجين، ووصل الأمر إلى حد يوجب انتهاء الزواج، ويكرن هذا الإنهاء هو العلاج لأسرة تفكلت بالفعل، وإنهدم أساسها من المودة والرحمة، وكل طرف فيها يتربص بالآخر، هنا جعل الإسلام الخروج من هذه الأسرة إنقاذاً وتقريراً لكرامة الزوجة وانوثتها، ولم يشأ أن يغلق أمامها الطريق، أو أن يجعل الوسيلة المشروعة للخروج منه أن يختفي أحد الزوجين من الحياة نهائياً (جمال الدين، ٢٠٠٦). فأباح الله عز وجل، عند استنفاد سبل الإصلاح

المجلد الرابع عشر ______ المجلد الرابع عشر _____

الطلاق، ورغم تلك الإباحة، عند الضرورة، والحاجة الملحة، فقد كرهه الله عز وجل كرها ما أحل حلالاً وكرهه مثله (ليراهيم الفيومي، ٢٠٠٦، ١٢٤). ما فيه من الإثار الجانبية على أفراد الأسرة والمجتمع بأسره ولم يكن الإسلام أول دين أباح الطائق، فقد كان مباحاً لدى اليهود في ديانة موسى عليه السلام، ومباحاً لدى المسيحيين إذا ثبت الزنى، وكان شائعاً قبل هاتين الديانتين (محمد الإبراشي، المسيحيين إذا ثبت الزنى، وكان شائعاً قبل هاتين الديانتين (محمد الإبراشي، طلب المطلق لكلا الزوجين، فالزوجة من حقها طلب الانفصال عن الزوج بما يعرف بالخلع، بينما كان القانون الإنجليزي الصادر في ١٦٣٧م، لا يعطى المرأة الحق في رفع أي دعوة قضائية ضد زوجها (و-7 ، 2007)، فإياحة الله عز وجل للطلاق – رغم كراهيته أن يقع – وجعله حقاً لكلا الزوجين، حتى لا يلجأ أحد الزوجين إلى حلول تتنافى مع الكرامة الإنسانية ويشقى بها المجتمع.

حث الإسلام على الأخذ بالكثير من التدابير الوقائية التي تحول دون تصدع البناء الأسري، من أهمها الإعداد التربوي الجيد لأبناء المجتمع، الذي يهذب من أخلاقيم، ويعرفهم ما لهم من حقوق وما عليهم من ولجبات، في ظل الثقافة الإسلامية. ثم الدخول على الزواج بمعايير الإسلام في اختيار كلا الزوجين للآخر، والتمسك بأداب الإسلام في الحياة الزوجية (محمد الشعراوي، د.ت، ٢٣). كما حث القرآن الكريم الزوجين، عند حدوث الخلاف بينهما في أمور الحياة العادية، ألا ببادر أحدهما بإظهار الكراهية للآخر، والتبرم بالحياة الزوجية، وخاصة الأزواج، لقوله تعالى: قَإِنْ كَرِهْتُهُ وَفَنْ فَعَسَى أَنْ تَكُرَهُوا شَيْتًا ويَجْعَلَ اللَّهُ فِيهِ خَيْرًا كَثِيرًا" (النساء: 19). فالقرآن ينبه الزوج إلى أن ينظر إلى مميزات زوجته، وأن يتريث في الحكم 1). فالقرآن ينبه الزوج إلى أن ينظر إلى مميزات زوجته، وأن يتريث في الحكم

المجلد الرابع عشر

عليها (جمال الدين، ٢٠٠٦، ٦٦). وإن صبر كلا الزوجين على ما يصدر من الأخر من هنات وأخطاء، يبشر بالخير الكثير من الله عز وجل.

- اتخذ الإسلام انكثير من التدابير الإصلاحية للحيلولة دون وقوع الطلاق، وتبدأ بالنصح والعظة، بالكلمة الطبية، وتجنب القبيح من الألفاظ، وإن لم تجد النصيحة رخص الإسلام في هجر الزوجة بالكلام فيما لا يزيد عن ثلاثة أيام، فإن لم يجد هذا الهجر اعتزل فراشها شهراً من الزمان، فإن لم يصلحها ذلك ووجد أن الضرب قد يصلح فسادها، رخص له الإسلام في ذلك بالشروط السابق ذكرها، فإن أجدى ذلك عاد إلى ملاطفتها وحسن عشرتها، وإن لم يجد ذلك تدخلت أسرة الزوجين في سرية تامة لإصلاح ذات البين، فإن فشلت الأسرتان في ذلك تم اللجوء إلى ذوي الخبرة ممن يعرف عنهم حب الخير وإصلاح ذات البين، فإن لم يستطيعوا القيام بإصلاح ذات البين وتبين لهما استحالة الحياة الزوجية، يتم اللجوء إلى الطلاق كحل أخير (إبراهيم الفيومي، ٢٠٠٦، ١٢٣٩). وهذا التدرج يظهر حرص الإسلام على الكيان الأسري، وإناحة كافة السبل الممكنة الحيلولة دون حدوث الطلاق.
- بعد استنفاد كافة وسائل الإصلاح بين الزوجين، ولم يبق من علاج سوى الطلاق، عندئذ يبرز حرص الإسلام على الكيان الأسرى، فيجعل الطلاق يتم من خلال مراحل تتبح الكيان الأسرى مراجعة الذات والعودة إلى الوئام مرة أخرى، فعند إيقاع الطلاق من الرجل للمرة الأولى تظل المرأة في رعاية زوجها، وفي بيته، لا تخرج منه، ولا يجوز إجبارها على الخروج، خلال عدة الزوجة وهي مدة طويلة تستغرق نحو ثلاثة أشهر، وخلال هذه المحة يملك الرجل مراجعة زوجته، ولا يقتضي ذلك إجراة معيناً، بل كلمة تدل على المراجعة أو سلوك بدل على عودة الحياة الزوجية إلى سابق عهدها، فإن لم تحدث مراجعة وانقضت عدة المرأة، وأراد

للزوج أن تتصل الحياة الزوجية من جديد فلابد من عقد ومهر جديدين، أي زواج جديد بكل حقوقه والتزاماته (جمال الدين، ٢٠٠٦، ١٧٩). وهذاك فرصة أخرى مماثلة للفرصة الأولى، قبل أن يقع الطلاق النهائي في المرة الثالثة لقول الحق تبارك وتعالى: "الطُلاق مرتان في أمناك بمعروف أو تَسْريح بإحسان" (البقرة عبر ٢٠٢٦). أي أن الطلاق بحاط – في التشريع الإسلامي – بمجموعة من الأخلاقيات، عبر عنها القرآن الكريم بالإحسان في المعاملة، كما أن الإسلام صان حقوق المرأة والأبناء عند حدوث الطلاق (جمال الدين، ٢٠٠٦، ١٠). لذا فالطلاق – في الثقافة الإسلامية – لا يحمل في طياته أي إهدار لكرامة المرأة أو نيل من حقوقها، وإن كان علاجاً قاسباً لداء عضال.

لجأت النقافة الغربية إلى إقرار الطلاق كعل للمشكلات الزوجية المستعصية، وعادت الكنيسة المسيحية عن خطئها بتحريمه، واعتبرته حلاً ضرورياً للعلاقات الزوجية التي يستحيل استمرارها ودوامها (يوسف الكتاني، ١٩٩٩، ٢٦٤). ولكن يبقي الفرق واضحاً بين الثقافتين الإسلامية والغربية في هذا الصدد، فتشريع الطلاق في الشريعة الإسلامية - سأنه في ذلك شأن بقية التشريعات - محاط بالضمانات التي تضمن حقوق كافة الأطراف في إطار من القيم والآداب، وتجعل منه - على بغضه - حلاً أخيراً بعد سلملة طويلة من الحلول والفرص التي تحول دون حدوثه، بينما في الثقافة الغربية يعد الطلاق أمراً دخيلاً على المنظومة الدينية، تم اياحته بعد ضغوط اجتماعية، وبعيد عن كونه قضية دينية يحس المرء تجاهها بالمسئولية أمام الشعز وجل كما في الإسلام، ويؤكد ذلك الغرق على النظوحة على النظر لحقوق المرأة في كأتا الثقافتين.

المبحث الثاني: الدراسة الميدانية

أولاً : إجراءات الحراسة المبدانية

(١) هدف الدراسة الميدانية:

تهذف الدراسة الميدانية إلى التعرف على وعي طالبات جلمعة الأزهر ببعض القضايا المرتبطة بحقوق المرأة التي كفلها الإسلام، ومعرفة قدرتهن على الرد على بعض الشبهات التي تثار حول هذه القضايا.

(٢) عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٤٦٧) من طالبات الغرقة الرابعة بكلية البنات الإسلامية بأسيوط - جامعة الأزهر، من الشعب التالية: الشريعة الإسلامية، أصول الدين، الله المنازة، التجارة، المتربية. ثم اختيارهن بطريقة عشوائية حيث طبقت عليهم أداة الدراسة المينانية في العام الدراسي ٢٠٠٧ لا٢٠٠٧.

ويبين الجدول (١) وصف العينة ونسبتها المئوية بالنسبة للمجتمع الأصلمي. جدول (١)

يبين النبة المنوية لعينة الدراسة من المجتمع الأصلي لطالبات كلية البنات الإسلامية بأسبوط، موزعة حسب الشعب المختلفة بالكلية

		-	
نسبة العينة للمجتمع الأصلى	عينة الدراسة	المجتمع الأصلي	الشعب بالكلية
79,7+	9.8	77.	الشريعة الإسلامية
۲٠,۳۷	11.	01.	أصول الدين
7.,74	47	7	اللغة العربية
17,17	Aλ	770	التجارة
YA,Y1	٧٩	۲۸۰	التربية
77,17	£7V	۱۷۸۵	إجمالي الشعب

المجلد الرابع عشر ______ ٢٦٧

يبين الجدول (١) أن عينة الدراسة الكلية (٤٢٧) طالبة، شكلت (٢٦٠) من يجمالي المجتمع الأصلي (١٧٨٥) طالبة، وأن نسبة كل عينة بالنسبة إلى مجتمعيا الأصلي من شعب الغرقة الرابعة، وهي: الشريعة الإسلامية،أصول الدين،اللغة العربية، لتجارة، لتربية كانت على النحو التالي: (٢٩,٢٧%، ٢٠,٣٧%، ٣٠,٦٧%، ٢٦,٢٧%،

ويبين الجدول (٢) وصفاً للعينة حسب الشعب المستحدثة (التجارة، التربية). وعير مستحدثة (الشريعة الإسلامية، أصول الدين، اللغة العربية)

جدول (٢)
يبين وصف العينة حسب الشعب المستحدثة (التجارة، التربية) وانشعب غير المستحدثة
(الشريعة الإسلامية، أصول الدين، اللغة العربية)

%	عينة الدراسة	المجتمع الأصلي	الشعب
77,10	777	710	المستحدثة
37,07	٣	117.	غير المستحدثة
77,17	Y73	1470	الإجمالي

يبين جدول (٢) أن عينة الدراسة للشعب المستحدثة شكلت (٢٠,١٥%) من مجتمعها الأصلي، كما أن عينة الدراسة للشعب الغير مستحدثة شكلت (٢٥,٥٤%) من مجتمعها الأصلى.

المجتمع الأصلي يمثل إجمالي عدد الطالبات المقيدات بالفرقة الرابعة بكلية البنات الإسلامية بأسـيوط
 من وقع سجلات شئون الطلاب للعام الدراسي ٢٠٠٧/١٠٠٣م.

(r) أداة الدراسة (الاستبيان) :

ي ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة، ومن خلال المحوار مع الطالبات أنفسين، داخل وخارج قاعات المحاضرة، قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة الخاصة بوعي الطالبات بالقضايا المرتبطة بحقوق المرأة في الإسلام، والتي تكونت من (٥٨) عبارة موزعة على ثماني محاور، وهي: المساواة، عمل المرأة، الدور الأسري للمرأة، تعدد الزوجات، الطلاق، القوامة، الحجاب، الميراث.

١. صدق الاستبيان:

أ- صدق المحكمين: تم عرض الاستبيان على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية وعلم النفس، وفي ضوء توجبهات وتعديلات السادة المحكميين على الاستبيان تم إعادة صياغة بعض الفقرات وحنف بعضها وإضافة فقرات أخسرى، ثم عرضت مرة أخرى للتأكد من صدق محتواها من جهة توازنها وتوافقها مسع أهداف الدراسة من جهة أخرى، وحتى أصبحت في صورتها النهائيسة للتطبيسق على العينة.

پ- صدق التكوين الفرضي: أُجْرى حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وبسين الدرجة الكلية للمحور الذي تتمي إليه على عينة تقنين (ن-١٠٠) مسن طالبسات كلية البنات الإسلامية بأسيوط جامعة الأزهر، وكانت معاملات الارتبساط كمسا ببينها الجدول (٣).

المجلد الرابع عشر ________ ١٥

جدول (۳) ببین صدق النکوین الفرضی لکل محور من محاور الاستبیان (ن-۱۰۰)

قيمة معامل	المحور	قيمة معامل	. المحور
الارتباط		الارتباط	
77.3,0.7,.	المير اث	.,087,797	المساواة
.,07{,770	الدور الأسري للمرأة	۰,۰۱۸-۰,۳۳۱	القوامة
773,777,.	تعدد الزوجات	133,1-347,	عمل المرأة
7.77, > 10, .	الطلاق	777,693,.	العجاب

وتشير هذه النتائج إلى أن الاستبيان على درجة مقبولة ومطمئنة من الصدق، وبالتالي يمكن الوقوق في صلاحيته للتطبيق.

٦. ثبات الاستبيان:

- أ- الثبات بطريقة التجزفة النصفية: أُجْرى حماب الثبات للاستبيان ككل بطريقة التجزفة النصفية بين درجات البنود الفردية للاستبيان ككل ودرجاتهم على البنود الزوجية على عينة النتنين (ن-١٠٠) من طالبات الفرقة الرابعة بكلية البنات الإسلامية بأسيوط، وكان معامل الثبات بطريقة سبيرمان -وبراون ١٦٤٥، وهذا النتيجة تؤكد أن الاستبيان على درجة مقبولة من الثبات.
- ب- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: أُجْرَى حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للاستبيان ككل والأبعاد الفرعية على عينة النقنين (ن-١٠٠) من طالبات الفرقة الرابعة بكلية البنات الإسلامية بأسيوط، وكانت النتائج كما يبينيا الجدول(٤).

المجلد الرابع عشر

جدول (٤) يبين معاملات ألفا كرونياخ لمحاور الاستبيان . والاستبيان ككل (ن-١٠٠)

معامل الفا	ن	المحور	معامل القا	ن	المحور
٠,٤٣٣	٧	٥- الميراث	٠,٦٤٣	٨	١- المساواة
.,700	7	٦-النور الأسري للمرأة	۰,۷۲۲	٨	٢- القوامة
1,179	٨	٧- تعدد الزوجات	.,0 : 1	٩	٣- عمل المرأة
٤٣٧,٠	. 3	٨-الطائق.	۰,۵۸۹	",	٤ - الحجاب
٠,٨٧٢	۸د	الأبعاد الثمانية	ئل = مجموع	یان کا	الاست

وتؤكد معاملات ألفا كرونباخ أن الاستبيان علي درجة مقبولة من الشبات.

ومما سبق يتضح أن الاستبيان يتمتع بدرجة مطمئنة من الصدق والثبات، مما يؤكد صلاحيته للتطبيق على طالبات الفرقة الرابعة بكليات البنات الإسلامية بأسيوط – جامعة الأزهر.

المعالجات الإحصائية المستخدمة

استخدمت إذراسة عدة معالجات إحصائية باستخدام برنامج العزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (كا^۲)، تحليل التباين أحادي الاعتمام الاجتماعية (كا^۲)، تحليل التباين أحادي الاتجاه ، المقارنات المتعددة بطريقة LSD ، اختبار ت.وتم إعطاء الأوزان التالية (٣، ٢، الاستجابات (موافق، متردد، معترض) للعبارات الموجبة، وتعكس الأوزان للعبارات المدجبة.

المجلد الرابع عشر .

كما استخدم الباحثان، للحكم على، درجة الوعي بحقوق المرأة المعابير التالية :-

- كبير: إذا كان المتوسط الوزني للمحور أو العبارة من ٢,٦٠ إلى ٣.
- منوسط: إذا كان المنوسط الوزني للبعد أو العبارة من ١,٤ إلى أقل من ٢.٦٠.
 - قليل: إذا كان المتوسط الوزنى من ١ إلى أقل من ١,٤.

عرض نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

أولا نتائج التحليل الخاصة باستجابات الطالبات حول وعيهن بقضايا حقوق المرأة في الإسلام

(۱) النتائج الخاصة بوعم طالبات كلية البنات الأسلامية باسيوط جامعة الأذهر بقضية حقوق المساواة.

فيما يلي عرض وتفسير استجابات طالبات كلية البنات بأسيوط حول الوعي بقضية حقوق المساواة والتي يوضحها الجدول(د).

بالنظر إلى الجدول يتضبح لنا ما يلي :

- إن نسبة من إجمالي عينة الدراسة قد انخذت موقف(متردد) من الوعي بقيمة المساواة، تراوحت ما بين (١,١ %)، (٢٢,٩)، وتشير هذه النتيجة إلى أن هؤلاء الطالبات لا يدركن بقينا أو ليس لديهن موقف واضح من المساواة، وبالتالي فالطالبة منين ليس لديها قدر كبير من الوعي بقضية المساواة. وبالتالي فهي لا تدرك وجود المساواة من عدم وجودها، سواء في الثقافتين الإسلامية أو الغربية. ونسبة المترددات تلك ليست بالقليلة بالنسبة لطالبات يدرسن الأمس التشريعية التي تعتدها الثقافة الإسلامية.
- أظهرت استجابات عينة الطالبات قدراً كبيراً من الوعي بحقوق المساواة في عدد قليل
 من العبارات التي تقيم وعيهن بالمساواة، حيث تراوح قيمة المتوسط الوزني لهذه
 المجلد الرابع عشر

العبارات بين (٢,٧٩)، (٢,٩١) وتراوحت نسبة الموافقة بين (٢,٧٨)، (٢,٩٣%)، وهي انعبارات الذي تشير إلى وعيهن بقضية المصاواة في الإسلام من حيث مراعاتها لخصائص الجنسين، وإقرارها لوحدة الأصل الإنساني لكل من الرجل والمرأة، وكون الإسلام سبق كل الديانات السماوية في إقرار كل حقوق المرأة، وقد يرجع هذا الوعي المرتفع بما تضمنته هذه العبارات إلى قربها من الواقع الذي تعيشه الطالبات، ويلمسنه في حياتين العملية وإلى قفاعتين الدائمة بسبق تشريعات الإسلام الديانات الأخرى.

- أظهرت استجابات عينة الطالبات وعياً متوسطاً في باقي العبارات أو المؤشرات التي تقيس وعيهن بقيمة المساواة، حيث تراوح المتوسط الوزني لهذه العبارات بين (٢,٥٩)، (٢,٥٩). وهذه الاستجابات تدل على حاجة هؤلاء الطالبات لزيادة مستوي الوعي لديهن، لأنها تمثل نقصاً واضحاً في ثقافتهن الإسلامية، حيث إن هذا الوعي المتوسط يتضمن عبارات تخص الثقافتين الإسلامية والغربية. وقد كانت الاستجابات (المتوسطة) والتي تختص بالثقافة الغربية، والتي لا تعرف عنها الطالبات الشيئ الكثير، حيث ظهر ذلك في تشتت استجابات الطالبات ما بين (موافق، متردد، معترض) في كل من العبارات التائية: المرأة لها نمة مالية مستقلة عن الرجل في الغرب، والمساواة في المفهوم الغربي تعني الثماثل التام بين الرجل والمرأة، وأن ذلك في أن الدراسة بالمعاهد الأزهرية أو بجامعة الأزهر لا تهتم بالثقافة الغربية إلى أن الدراسة بالمعاهد الأزهرية أو بجامعة الأزهر لا تهتم بالثقافة الغربية، وبنظرة الغرب إلى الإسلام، والتوجهات التي تحكم الثقافة الغربية عند تحليلها للقضايا الإسلامية، ومنها قضايا حقوق المرأة في الثقافة الغربية عن دراستها مغيبة عن مثل هذه الروية، وعن تاريخ وواقع المرأة في الثقافة الغربية.
- أظهرت استجابات الطالبات وعياً (متوسط) بقضية المساواة في الثقافة الإسلامية فيما
 يختص بالعبارات وهي: المرأة كاملة الأهلية في الإسلام، وأن في التغريق ببن شهادة

المجلد الرابع عشر

الرجل والمرأة انتقاص لها، حيث تراوحت نسب الموافقة أو المعارضة، حسب كون العبارة موجبة أو سالبة، بين(٥٠٨،٣)، (٣٠٤،٣). وهذه الاستجابات تثير إلى أن الوعي بقضية المساواة لدي هؤلاء الطالبات عينة الدراسة غير كاف، وأنهن لم يتطرفن لبحث هذه القضايا وبالتالي لم يبلورن لتجاهأ فكرياً إيجابياً نحوها.

- اظيرت نتائج استجابات الطالبات عينة الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي ١٠٠٠ بين استجابات الطالبات (موافق، متردد، معترض) حول الوعي بقضية المساواة. وهذا يؤكد تشتت الطالبات حيث أتت هذه الفروق أحياناً لصالح الموافقة في عبارات سائبة وتكون أحياناً لصالح الاعتراض في عبارات موجبة. وقد تكون موافقتين أحياناً دالة على الوعي الكبير وفي أحيان أخري تشير إلى انخفاض مستوي الوعي لديين.
- وبصغة عامة تشير استجابات الطالبات إلى أن مستوي الوعي (متوسط) لإجمالي عينة الدراسة، حيث كانت قيمة الوزن النسبي لمحور حقوق المساواة ككل يساوي (٢,٣٠) و هذا يشير إلى أن وعي الطالبات (متوسط)، أي انخفاض الوعي العام لإجمالي عينة طالبات كلية البنات بحقوق المساواة بين الرجل والمرأة في الثقافة الإسلامية، مقارنة بالثقافة الغربية التي تدعم مفهوم التماثل بين الجنسين، وأن وعي الطالبات المنخفض بحقوق المساواة ينبئ بحاجة هؤلاء الطالبات إلى زيادة مستوي الوعي العام لديين بحقوق المساواة واعتبارها الأساس بحقوق المساواة واعتبارها الأساس الذي ترتكز عليه سائر حقوق المرأة في الإسلام. كما أن ارتباط قيمة المساواة بقيمة العدل والتي تمثل أساس فلسفة الإسلام يشير إلى تدني وعي الطالبات بنلك القلسفة مما يستوجب إعادة النظر في صياعة مناهج التعليم بالجامعة.

المجلد الرابع عشر __

جدول (٥): التكرارات والنسب المفوية وقيمة كا٢ والوزن النسبي حول وعى طالبات كلية البنات لإسلامية بجامعة الأزهر بقضية المساواة (ن=١٧ ٤ طالبه)

	المتوسط الوزتي لإم	الوزني لإ	جمالي الم	دور = ۲۰	المتوسط الوزني لإجمالي المحور = ٢٠٢٠ بدرجة متوسطة من الوعي	الله الما	من الوعى			
>	الدرأة لها نمة مالية مستقلة عن الرجل في الدرب.	110	4.10	٧٠٢	17.3	10	3.87	1,0110.3	34.1	مثوسط
<	في التغريق بين شهادة الرجل والمرأة انتقاس لها.	٧.	10	0.	۸۰۰۱ ه	737	V£. T T Y V	30 A	7,01	مئوسط.
-	سبق الإسلام كل التشريمات في الوار كل حقوق السرأة.	540	97.1	ī		ĨŦ	٨,٧	1,10V.	۲.4.	装
٥	السرأة كاملة الأهلية في الإسلام.	14.	۰٬۷۱	2.7	3,1	7.7	44,1	3,144	13,7	متوسط
pA.	يقرر الإسلام وحدة الأسل الإنساني الرجل والمرأة.	117	AT,Y	00	11.4	11	 	3.440.e	7,74	کید
٦	المسلواة في المفهوم الغربي تعني المنال التام بين الرجل والمرأة.	777	6,43	3,	11,1	7,17 131 7,17	11,1	0,83.0	11.7	متوسط
4	المساواة في المفهوم الإسلامي تراعي خصائص الجنين.	173	4,43	3.4	٧,٥	7	1.7	٧,١٤٨٠٠	4.4.1	, žątęć
-	المساواة المتمي يويدها الغرب قيها إعلاء لقدر المرأة	w	۱۲٫۰	41	7.31	444	71,31 VT7 12,7V	V114	1.01	مثوسط
		Ga .	%	Ga	%	Gs.	*		الوزنى	اللوعلى
~	العبارات	موا	موافق	Ĕ.	متودد	Ē,	مفرض	۲LS	المتوسط	ę,

(٢) النتائج الخاصة بوعي طالبات كلية البنات الإسلامية بآسيوط جامعة الأرهر بقضية حقوق القوامة.

فيما يلي عرض وتفسير استجابات طالبات كلية البنات بأسيوط حول الوعي بقضية حقوق القوامة، والتي يوضحها الجدول (٢).

بالنظر إلى الجنول يتضح لنا ما يلي:

- إن نسبة غير قليلة من إجمالي عينة الدراسة من الطالبات قد اتخذت موقف (متردد)
 من الوعي بقضية القوامة، تراوحت ما بين (٥٠٤%)، (٨٠٤٠%) من، وتشير هذه النتيجة إلى ضعف قدرة الطالبات على اتخاذ موقف واضح من قضية القوامة.
- أظهرت استجابات عينة الطالبات قدراً جيداً وكبيراً من الوعي بقضية القوامة في عدد كبير من العبارات التي تقيس وعيهن بالقوامة، حيث تراوح قيمة المتوسط الوزني ليذه العبارات بين (٢,٦٢)، (٢,٩٢) وتراوحت نسبة الموافقة بين (٩٣,٨)، (٩٣,٨) وخراوحت نسبة الموافقة بين (٩٣,٨) من الإرم، من التيارات التي تشير إلى أهم جوانب القوامة في الثقافة الإسلامية من حيث إنها لا تمثل تسلطاً للرجل في إدارة شنون الأسرة، والتي تبني العلاقات فيها على أساس المودة والرحمة، وان قوامة الرجل في الأسرة لا تحط من شأن المرأة، نظراً لأنها تمثل موضع اعتزاز للمرأة، وبخاصة في الأسر المتمسكة بالتقاليد الإسلامية، كما أن الطالبات أدركن سياسة الإسلام في علاج نشوز المرأة، وأن ذلك العلاج يتمشي مع الغروق الفردية بين النساء، والتي ترجع إلى الاختلاف في البيئة، وإلى عوامل الوراثة والتربية. كما كان وعيهن كبيراً بالإهانة التي تلاقيها المرأة في المجتمعات الغربية، ولعل ذلك يرجع إلى اعتبارهن تبذل المرأة الغربية، ولعل

المجلد الرابع عشر __

المرأة المسلمة− لوناً من الإهانة لكرامة المراة، كما كان تُقتَين بالشريعة الإسلامية وراء إدراكين لرفض الإسلام لأي ضرر بالمرأة.

- أظيرت استجابات عينة الطالبات وعياً متوسطاً في باقي العبارات أو المؤشرات،التي تقييل وعيين بقضية القوامة،وهذه العبارات تغتص بقوامة الرجل على المرأة تكليفا ومسئولية تجاهها، والقوامة تمثل تسلطاً للرجل في إدارة شئون الأسرة، وأن دخل المرأة الاقتصادي يحول دون قوامة الرجل، حيث تراوح المتوسط الوزني لهذه العبارات بين (٢٠٤٠)، (٩٠٧)، كما تراوحت النسب المثوية بين (٨٥٠٠)، (٤٧٠/)، ولعل الوعي المتوسط بتلك العبارات يرجع إلى عدم دراسة الطالبات لموضوع القوامة بالعمق المناسب الأهدية ذلك الموضوع.
- أظهرت نتائج استجابات الطالبات عينة الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند
 مستوي ١٠٠٠ بين استجابات الطالبات (موافق، متردد، معترض) حول الوعي بقضية
 القوامة لصالح الاستجابة موافق في العبارات ذات الاتجاد الموجب، ولصالح
 الاستجابة معترض في العبارات ذات الاتجاه السالب.
- و وبصفة عامة تشير استجابات الطالبات إلى أن مستوي الوعي كبير لإجمالي محور القوامة حيث كانت قيمة المتوسط الوزني للمحور ككل يساوي (٢,٦٧) وهذا يشير إلى ارتفاع وعي عينة طالبات كلية البنات بقضية القوامة في الثقافة الإسلامية، وتنفق هذه النتيجة مع دراسة (عماد عبد اللطيف، ٢٠٠٨) التي توصلت إلى ارتفاع وعي طلاب التعليم الجامعي لقضية القوامة في الثقافة الإسلامية.

وعي طلبات جامعة الأزهر ببعض قضايا حقوق المرأة في الإسلام

جدول (١): التكرارات والنسب المنوية وقيمة ٢١٧ والوزن النسبي حول وعي طالبات كلية الينات الإسلامية بجامعة الأرهر بقضية القوامة (ن٧٠٤ طالبه)

1					١	١	I	1		1
24	Saiguel	416	نئ	مقرض	مثردد	.3	مولق	1	Laj E	4.
18 3	الوزني	2	3¢	司	*	Ð	%	ij		
argund	1,04	\$** A.A.o.	14,6	٧ 0	1.2.7	5	vv.1	FFA	تعد قوامة الرجل علس المسراة قسي الإسلام تكليفا ومستولية تجاهها.	-
4	1,60	A,PA(**	11,1	197	۲,	3 V	1,4,7	۸۷	تمثل القوامة تساط الرجمال فسي يؤفرة شفون الأسرة.	-
7	1,5.	A'11A	۲,۲	4,	1,1	0,	1'46	443	الإشترار بالاردية معرم في المشريعة الإسلامية.	۳
74	1,17	٨٠٠٤٦٠٠	٧٤,٧	714	1.1.7	1	17.11	3.0	المرأة في العرب لا تتعرض لأي لون أمن ألوان الإهلة.	
مترسط	1,1.	7,777.0	٧٥	1 1 1	T.E.A	111	1 V, Y	٧.	عمل المراة الاقتصادي يحول دون قوامة الرجل.	ty .
74	1.4.	1'A-3	-	4.4	٠,٠	÷	41'4	602	يراعي الإسلاء لحنلات الطباع والميسول والطروف البينية عند علاج شوز المرائد	-
Y.	1,41	**, 'Ao**	-	5	ű.	1.6	10,4	1-3	ان قوامة الرجل المرأة عمى الإسسلام لهن فيها ما يعط من شكل المرأة.	>
¥	1,41	L'YLA	> *	٧	a*3	1	47,4	£TA	تساعد القوامة في هسز فيائرة شستون الأسرة.	<
ļ			ن قوعی	چة كېپرة م	1.7	۰. ا	المتوسط الوزنى لإجمالي المحور = ٢٠١٧ بدرجة كهيرة من الوعى	ط الوزني	llange	

 النتائج الخاصة بوعي طالبات كلية البنات الإسلامية بأسيوط جامعة الأزهر بقضية عمل المرأة.

فيما يلي عرض وتفسير استجابات طالبات كلية البنات بأسيوط حول الوعي بقضية حقوق عمل العرأة، واللتي يوضحها الجدول (٧).

بالنظر إلى الجدول يتضح لنا ما يلى :

- إن نبية من إجمالي عينة الدراسة قد اتخذت موقف (متردد) من الوعي بقضية عمل المرأة، تراوحت ما بين (١٠٥%)، (٤٠٥%)، وتشير هذه النتيجة إلى أن هؤلاء الطائبات ليس لديين معلومات كافية عن حدود عمل المرأة في الإسلام، حيث إن موقفين غير واضح. وقد يرجع ذلك إلى اعتبار بعض علماء الإسلام، إن عمل المراة خارج أسرتها إنما يكون لضرورة، لأنها غير مطالبة بالإنفاق على نفسها أو أسرتها بينما يعتبره علماء آخرون ضرورة أملتها طبيعة العصر وضرورة مشاركة المرآة في نيضة المجتمع.
- أظهرت استجابات إجمائي عينة الطالبات قدراً جيدا من الوعي بحقوق عمل المراة في الإسلام في عدد من العبارات هي: أن الإسلام لا يمنع عمل المراة ما دامت في حاجة إليه والتي وافقت عليها الطالبات بنسبة (٩٠٩٠%)، وعمل المرأة في الإسلام بكون في إضار القيم الإسلامية بنسبة موافقة (٩٥،٣%)، وأن خير عمل تعمل فيه المرأة هي رعاية بيتيا وأولادها وزوجها، بنسبة موافقة (٨٨٨٪)، وأن للمرأة نفس أجر الرجل عند أذاء أي عمل في الإسلام، بنسبة موافقة (٨٨٨٪). ونسبة الموافقة على العبارات السابقة، رغم أنها عالية بدرجة كبيرة، إلا أن الباحثين كانا يتوقعان عدم تردد الكثير

المجلد الرابع عشر ______ ٢٧٥

من الطالبات في حكمهن الإيجابي على هذه العبارات، لما تحمله من دلاله على احترام الإسلام لعمل المراة.

- أظهرت استجابات عينة الطالبات مستوي متوسطاً من الرعي بحقوق عمل المرأة في الإسلام، فيما يتعلق بالعبارات الآتية: الإسلام لا يمنع المرأة من مزاولة أي عمل سياسي، بنسبة موافقة (٩,٦٢٠%)، الإسلام لا يمنع تولي المرأة المناصب العليا في المجتمع، بنسبة موافقة (٩,٨٥٠%)، وهذا يؤكد عدم اهتمام المقررات الدراسية بجامعة الأزهر بهذه المؤشرات الداللة على حدود عمل المرأة، وهذه النتيجة تتفق مع ما ذهبت إليه دراسة (صفاء سيد محمود، ٢٠٠٣) من أن هناك قصوراً واضحاً في توعية المرأة بحقيا في المشاركة السياسية وذلك في مؤسسات التربية النظامية وغير النظامية.
- تشت استجابات الطالبات حول بعض العبارات في الاستجابات الثلاث (موافق، متردد، معترض) وخاصة العبارات المتعلقة بالثقافة الغربية وهي: فكرة المساواة بين المرأة والرجل في الأجر مصدرها غربي، وانه إلى وقت قريب في الغرب لم يكن للمرأة نفس أجر الرجل على العمل الواحد، وهذا يؤكد عدم وجود مستوي موحد من الوعي لدي الطالبات وقد يرجع ذلك إلى قلة اهتمام الدراسة بجامعة الأزهر بالثقافة الغربية، واهتمامها فقط بالعلوم الإسلامية، حيث أن الإعداد الجيد ليؤلاء الطالبات يتطلب الإلمام بعض جوانب الحياة الاجتماعية في الغرب، حتى يتمكن من الرد على الشبهات التي يثيرها الغرب حول تغرقة الإسلام بين حقوق الرجل والمرأة في العمل.
- يلاحظ من خلال قيمة المتوسط الوزني للعبارات أن أعلى عبارة حصات عليها إجمالي
 عينة الطالبات على وعي كبير بحقوق عمل المرأة في الإسلام هي: الإسلام لا يمنع

المجلد الرابع عشر

عمل المرأة ما دامت في حاجة إليه، حيث حصلت على متوسط وزني (٢,٩٣)، وقد برجع ذلك إلى إجماع علماء الإسلام على جواز خروج المرأة المعمل إذا كانت في حاجة البه الما يقيم من قصة سينا موسي مع الفتاتين، كما وردت في القرآن الكريم. وأن أقل وعي لدي الطالبات كان خاصاً بالعبارة: حتى وقت قريب في الغرب لم يكن للمرأة نفس أجر الرجل على العمل الواحد، حيث حصلت على متوسط وزني (١,٨٣).

- أظهرت النتائج بالنسبة لجميع عبارات حقوق عمل المرأة أن قيمة كا٢ دالة عند مسترى ١٠٠١ مما يشير إلى وجود فروق بين استجابات الطالبات حول الوعي بقضية عمل المرأة.
- وبصفة عامة تشير استجابات الطالبات إلى أن مستوي الوعي (متوسط) الإجمالي عينة الدراسة حيث كانت قيمة المتوسط الوزني لمحور عمل المرأة ككل يساوي (۲,۵۷)،
 وقد يتطلب ذلك دراسة الطالبات لموضوع عمل المرأة في الإسلام دراسة متعقة تجمع بين الأصالة والمعاصرة.

وعي طلبات جامعة الأزهر ببعض قضايا حقوق المرأة في الإسلام

جدول (٧): التكرارات والنسب العلوية وقيمة كا٢ والوزن النسبي حول وعي طالبات كلية البنك الإسلامية بجامعة المزهر يقضية عمل

5		L									-	
;	L.	_	- :5	۲ - ۱	L 2	"	0	-	^	<	g-	
المرا	lat to		الإسلام لا يعنع بولي المرأة المناصب الطوا في المجتمع.	الإسلام لا يعنع عمل المرأة ما دامست فسي حاجة إليه.	في خير عمل تنمل فيه المرأة هسي رعليسة ييتها وأو لادها وزوجها.	للمرأة بض أجر انرجل علد أداء أي عمل في الإسلام.	الإسلام لا يعنع المرأة من مزئولة أي عصل سيامس.	عمل المرأة في الإسلام يكون في الجلو القيم الإسلامية.	كان المرأة دور اقتصادي في صدر الإسلام.	فكرة المساولة بين الرجل والمرأة في الأجسر مصدر ها غربي.	من وقت قريب في الغرب لم يكس للمسرأة نفس أجر الرجل على العمل الواحد.	المتوسط الوزنى لإجمالي المحور
5	عوافق	F	44.4	433	1.3	FAF	161	110	rvı	177	٧٧	زنى لإجما
	ئ	%	, ۱۸,۵	10,9	P.TA	٧٧	٧,٢٢	40'4	14,1	14.2	14,4	ي المحور
- \ 1 G	47,66	47	٧c	>	7.3	0.2	1.1	1,1	٧.	119	111	T.0V =
5.5.	ĊΓ	%	11.1	٥,٢	٧,٥	1'1	1714	7,8	14,7	L'AA	3,03	= ٢٠٠٧ . بدرجة متوسطة من الرعي
	4 44	40	44	1.8	LA	6.4	44	١	11	۲۰۰	117	وسطة من
	مفرض	%	14.1	۲,۲	1.0	λ,έ	۸٬۵۱	1,1	٣,٤	13	T0, A	الوعي
بن حرير و من	NI4	!	1,7777	r'44V	1,3.1.00	1,493**	7,341.0	P.T.A**	1,403	Uhas	l'.o	
10,000	المتوسط	الوزني	Y, £4	4,44	Y, A1	Y,Y £	۲,٤٧	1,46	۲,۲	41.7	1,AF	
	14.64	10,00	गुज्य	Atí	Y.	711	متوسط	y#i	Y ⁱ	बर्गुनाब	متوسط	

(3) نتائج هعي طالبات كلية البنات الإسلامية بأسيوط جامعة الأزهر بقضية الحجاب

فيما يلي عرض وتضير استجابات طالبات كلية البنات بأسيوط حول الوعي يقضية الحجاب ءوالتي يوضحها الجدول(٨)

بالنظر إلى الجنول بتضح لنا ما يلي :

- إن نمبة من إجمالي عينة الطالبات قد اتخذت موقف (متريد) من قضية الحجاب، وقد تراوحت نسبة هذه العبارات بين (٢,٤٥%)، (١٦,١)، وهذا يشير إلى قلة وعي هؤلاء الطالبات المترددات، بما تثيره الثقافة الغربية من شبهات حول قضية الحجاب.
- أظهرت استجابات الطالبات مستوي كبيراً من الوعي في بعض العبارات، أو المؤشرات التي تقيس وعيين "بقضية الحجاب حيث تراوح المتوسط الوزني لهذه العبارات تتارلت نص القرآن الكريم صراحة على ارتداء الحجاب، وأنه عبادة ولّين عادة، وأنه لا يعوق المرأة المسلمة عن أداء دورها في تتمية المجتمع، وتراوحت نسبة الموافقة على العبارات الموجبة أو الاعتراض على العبارة السائبة بين (٨٨٨،٩)، (٨٤،٩،٩)، ويشير الوعي الكبير لغالبية عينة الدراسة من الطائبات إلى اقتتاع الطائبات بأن حجاب المرأة عبادة أوجبها الله عز وجل على المرأة، وأنه لا يؤثر على دورها في المشاركة الفعالة في بناء المجتمع أو المساعدة في دفع عجلة القدمية الاقتصادية.
- أظهرت استجابات الطالبات مستوى متوسطاً من الوعي في باقي العبارات التي تقيس وعيين بقضية الحجاب، حيث تراوح المتوسط الوزني لهذه العبارات بين (٢٠٤٠)،

المجلد الرابع عشر ___________

(٢,٥٧) وهذه العبارات تناولت مدي احترام الغرب للخصوصية الثقافية للأخر، في الملس، وربط الغرب بين الحجاب والإرهاب، استطاعة الطالبات إيجاد ردود قاطعة بخصوص قصية حجاب العرأة في الإسلام. ويشير هذا إلى أن الطالبات ليبر، لديهن وعي كاف بالثقافة الغربية التي تهتم بقضية الحجاب، فقد منعت فرنسا ارتداء الحجاب في المدارس والجامعات، فالغرب يدعي أن الحجاب بدعة اخترعها المسلمون في هذا العصر وينكرون أنه أمر إلهي، بل لا يعتبرونه مندرجاً تحت حرية المرأة في اختيار

- أظهرت النتائج بالنسبة لجميع العبارات التي تناولت قضية الحجاب أن قيمة قيمه كا٢ دللة عند مستوى ١٠,٠١ مما يشير إلى وجود فروق بين استجابات الطالبات حول الوعي بقضية الحجاب.
- و وبلاحظ من خلال قيمة المتوسط الوزني للعبارات أن أعلى عبارة حصلت على وعي كبير بقضية الحجاب في الإسلام هي: الحجاب يعوق عمل المرأة عن أداء دورها في تنمية المجتمع، حيث حصلت على متوسط وزني (٢,٩٢)، وذلك لأن الطالبات يدركن من خلال واقعهن المعاش أن الحجاب لا يحول دون أداء المرأة لوظيفتها، بل قد يكون مساعداً لها لأداء دورها في المجتمع بعيداً عن المضايقات التي يتسبب فيها التبرج. وأن أقل عبارة حصلت فيها الطالبات على وعي قليل هي: الغرب يحترم الخصوصيات الثقافية للآخر في الملبس، حيث حصلت على متوسط وزني (٢,٤٠).
- وبصغة عامة تشير استجابات الطالبات إلى ارتفاع مستوي الوعي لغالبية عينة الدراسة من الطالبات بجامعة الأزهر، حيث كانت قيمة المتوسط الوزني لمحور الحجاب ككل بساوي (٢,٧٠)، مما يدل على وجود فهم مقبول ومطمئن عن وعي الطالبات بهذه القضية.

المجلد الرابع عشر _____

جدول (٨)

(0) نتائج وعي طالبات كلية البنات الأسلامية بأسيوط جامعة الأزهر بقضية الهيراث

فيماً يلي عرض وتفسير استجابات طالبات كلية البنات بأسيوط حول الوعي بدلالات قضية الميراث، والتي يوضحها الجدول (٩).

بالنظر إلى الجدول يتضم أنا ما يلي:

- إن نسبة من إجمالي عونة الطالبات قد اتخذت موقف(متردد) من دلالات قضية الميراث وقد تراوحت نسبة هذه العبارات بين (١٠٣%)، (١٠,٢%)، وهذا يشير إلى قلة وعي هولاء الطالبات المترددات بقضية الميراث في الثقافة الإسلامية.
- اظهرت استجابات الطالبات مستوى كبيراً من الوعي بهذه العبارات أو الموشرات التي تقيس وعيهن بالميراث حيث تراوح المتوسط الوزني لهذه العبارات بين (٢,٦٧)، (٥,٥) وهذه العبارات تتعلق بمسئولية الرجل في الإنفاق على المرأة ،وأن المرأة الثرية لا يسقط حقها في إنفاق الرجل عليهاءوتميز الإسلام عما سبقه من ديانات في قضية ميراث المرأة، وأن من التكامل الاجتماعي في النظام الإسلامي أن يكون نصيب الرجل ضعف نصيب المرأة كما قررت الشريعة، وتراوحت نسبة الموافقة على العبارات الموجبة أو الاعتراض على العبارة السائبة بين (٢,٩٥%)، (٧٧%)، وقد يرجع الوعي المرتفع بهذه العبارات لكونها واقعاً تعيشه الطالبات في المجتمع الإسلامي،كما أذهن على دراية بأن بعض شركائهن في الوطن من المسيحيين بحتكمون إلى نظام الميراث الإسلامي لفض نزاعاتهم ثقة في عدالة هذا النظام.

المجلد الرابع عشر

- أظهرت استجابات الطالبات مستوي متوسطاً من الوعي في العبارات الآتية: نصيب المرأة دائما في الشريعة الإسلامية بمتوسط ورزني قدره (١,٦٦) وهذا الاتفاق للرأي لدي غالبية عينة الطالبات يشير إلى حاجة هؤلاء الطالبات إلى زيادة وعيين بقضية الميراث، حيث أن هذه النقطة بالذات هي المحور للشبيات التي تتار حول قضية الميراث، ويتم الانطلاق منها بعد ذلك الطعن في قضية المساواة، وعدم إدراك الطالبات بأن هناك حالات محدودة يكون فيها نصيب الأنثى في الميراث وأن غالبية الحالات تأخذ فيها الأنثى مثل الذكر أو أكثر، وعدم الإدراك هذا قد يلقي باللائمة على المقررات الدراسية التي لم تتعمق في دراسة هذه القضية الهامة.
- عدا أظهرت غالبية الطائبات مستوي متوسطاً من الوعي فيما يخص أن التقاوت في المستولية يقتضي تفاوتاً في الميراث، حيث حصلت هذه العبارة على متوسط وزني (١,٨٦) بنسبة اتفاق (٣٠٥٦%)، ويشير هذا إلى حاجة الطالبات إلى زيادة وعبين بأن الرجل تقع عليه مسئوليات أكبر من المرأة عند الزواج وما بعد الزواج في الإنفاق على المرأة، وعلى الأسرة بأكملها وأن الدين الإسلامي لا بلزم المرأة بالإنفاق على البيت إلا برغبة منها. وهناك تناقضاً بين موافقة غالبية الطالبات على العبارة الأولى بنسبة (٩٩٠%)، واعتراضهن على عبارة أخري تشير إلى التقاوت في الميراث بنسبة (٩٠٠٪) مما يشير إلى أن ضعف المسئولية تقتضي التفاوت في الميراث بنسبة (٩٠٠٪) مما يشير إلى أن ضعف بدراون النيل من الإسلام ومدخلهم الذلك ضرورة أن يكون حق المرأة في الميراث عثل الرجل. كما أظهرت الطالبات مستوي (مؤسط) من الوعى فيما يتعلق بأن عثل مثل الرجل. كما أظهرت الطالبات مستوي (متوسط) من الوعى فيما يتعلق بأن

الجلد الرابع عشر ______

المساواة بين الرَجَل والمرأة في الميراث تتفق مع مبادئ الشريعة الإسلامية بمتوسط وزني قدرة (٢,٤٨). ويشير ذلك إلى تردد الطالبات في إبداء رأيهن حول قضية هامة من قضايا الميراث في الشريعة الإسلامية.

- اظهرت النتائج بالنسبة لجميع العبارات التي تقيس حقوق المرأة في العيراث أن قيمة قيمه كا۲ دللة عند مستوى ١٠,٠١ مما يشير إلى وجود فروق بين استجابات الطالبات (موافق، متردد، معترض) حول الوعي بحقوق الميراث، وهذه الفروق قد تكون بالموافقة لصالح عبارات موجبة، وقد تكون أحياناً لصالح عبارات سالبة، مما يشير إلى تشتت استجابات الطالبات وعدم تقتين في فيمين لقضية الميراث.
- وبصفة عامة تشير استجابات الطالبات إلى مستوي متوسطاً من الوعي لغالبية عينة الدراسة من الطالبات بجامعة الأزهر حول قضية الميراث، حيث كانت قيمة المتوسط الوزني لمحور الميراث ككل يساوي (٢,٤٥)، مما يشير على وجود خلل في العملية التعليمية وانه رغم دراسة المواريث في المعاهد الأزهرية والتعليم الجامعي، إلا أن الدراسة فيما يبدو لم تكن بالعمق المناسب الذي يربط بين قضية المواريث وفاسفة الإسلام في المماواة بين الرجل والمرأة.

جدول (٩)

(٦) نتائج وعي طالبات كلية البنات السلامية بأسيوط جامعة الأزهر بقضية الدور الأسري للمرأة

فيما يلي عرض وتفسير استجابات طالبات كلية البنات بأسيوط خول الوعي بدلالات الدور الأسري للمرأة، والتي يوضحها الجدول (١٠).

بالنظر إلى الجنول يتضبح لذا ما يلى :

- إن نسبة من إجمالي عينة الطالبات قد التخذت موقف (متردد) من دلالات الدور الأسري للمرأة،وقد تراوحت نسبة هذه العبارات بين (١٩,٧%)، (١٩,٢%)، وهذا يشير إلى قلة وعي هؤلاء الطالبات بالدور الأسري للمرأة التي تؤكد عليها الثقافة الإسلامية.
- أظهرت استجابات الطالبات مستوي كبيراً من الوعي في العبارات أو المؤشرات التي تقيس وعيين بالدور الأسري حيث تراوح المتوسط الوزني لهذه العبارات بين (٢,٦٩)، (٢,٩٣) وهذه العبارات تتعلق بأن تربية الأبناء مسئولية مشتركة بين الرجل والمرأة اوان الإسلام يكافئ المرأة على أداء دورها الأسري باعتباره من أعظم أعمال البر، ومدى محافظة الغرب على النمط التقليدي للأسرة ،وتراوحت نسبة الموافقة على العبارات الموجبة أو الاعتراض على العبارة السالبة بين (٣,٧٦٦%)، (٧,٥٩٥)، وقد يرجع الوعي بشراكة الرجل والمرأة في تربية الأبناء وان أداء المرأة لرسالتها في أسرتها يقابله الثواب العظيم من الله عز وجل، يرجع ذلك إلى تشرب واقع الأسرة المسلمة بالثقافة الإسلامية في هذا الجانب وأن الوعي المرتفع بعدم محافظة الثقافة الغربية على النمط التقليدي للأسرة يرجع إلى ما ترسخ في الأذهان عن خروج الغرب عن المألوف من الثقاليد.

ł

- اظهرت استجابات الطالبات بستوي متوسطاً من الوعي في العبارات أو المؤشرات التي تقيس وعيهن بالدور الأسري حيث تراوح المتوسط الوزني لهذه العبارات بين (٢.٤٩)، (٢.٥٨) وهذه العبارات تتعلق بأن دور الحضانة عوضت فقدان الطفل لحنان الأم ورعايتهاءوان خروج المرأة العمل يزيد من الضغوط النفسية للأسرة، أهم أدوار المرأة الاجتماعية هو دورها الأسري في المجتمع الغربي،وبالرغم من أهمية العبارات السابقة في فهم قيمة الدور الأسري للمرأة إلا أن بعض الطالبات لديين وعي متوسط حولها، مما يشير إلى حاجة طالبات جامعة الأزهر إلى مزيد من الوعي حول هذه الحقوق التي تتعلق بفيميم لكل من الثقافتين الإسلامية والغربية،وأن خروج العرأة للعمل له العديد من الآثار السلبية على النتشئة الاجتماعية للأطفال، والتي لا تستطيع تلافيها دور الحضائة.
- أظهرت النتائج بالنسبة لجميع العبارات التي تقيس الدور الأسري المرأة أن قيمة قيمه
 كا٢ دالة عند مستوى ١٠،٠١ مما يشير إلى وجود فروق بين استجابات الطالبات (موافق، متردد، معترض) حول الوعي بقضية الدور الأسري للمرأة.
- وبصعة عامة تشير استجابات الطالبات إلى ارتفاع مستوي الوعي لغالبية عينة الدراسة من الطالبات بجامعة الأزهر حول الدور الأسري للمرأة، حيث كانت قيمة المتوسط الوزني لمحور الدور الأسري للمرأة ككل يساوي (٢,١٩)، مما يدل على وجود مستوي وعي جيد لدي الطالبات بهذه الحقوق، ويدل هذا الوعي الكبير للطالبات بالدور الأسري على الترابط الذي مازال موجوداً في المجتمع المصري الإسلامي، وأن المرأة المسلمة تقوم بدور كبير في الحفاظ على هذا الترابط، وهو ما بدأت التغريبة في المعاناة من افتقاده.

جدول (۱۰)

vl نتائج همي طالبات كلية البنات الإسلامية بأسيوط جامعة الأزغر بقضية تعدد الزوجات

فيما يلي عرض وتفسير استجابات طالبات كلية البنات بأسيوط حول الوعي بدلالات قصية نعدد الزوجات، والتي يوضحها الجدول (١١).

بالنظر إلى الجدول يتضح لنا ما يلي :

- إن نسبة من إجمالي عينة الطالبات قد اتخذت موقف (متردد) من دلالات قضية تعدد الزوجات، وقد تراوحت نسبة هذه العبارات بين (٣٣)، (٢٣,١)، وهذا يشير إلى انخفاض قدرة هؤلاء الطالبات على اتخاذ موقف حاسم بشأن هذه العبارات المتعلقة بتعدد الزوجات.
- اظهرت استجابات الطالبات مستوي كبيراً من الوعي في عبارات أو مؤشرات تقيس وعيهن بتعدد الزوجات، حيث تراوح المتوسط الوزني ليذه العبارات بين (٢,٦٨)، وهذه العبارات نتعلق بإباحة الإسلام تعدد الزوجات عند الحاجة إليه التعدد موجود في الغرب، ولكن بصورة غير شرعية، تنص الشريعة الإسلامية على تعدد الزوجات ولكن بشروط، وتراوحت نسبة موافقة الطالبات على هذه العبارات بين (٩٧%)، (٢,٤٩%)، مما يشير إلى الوعي المرتفع للطالبات في هذه العبارات التي تتضمن مفهوم التعدد الذي أباحه الإسلام، فهو له مبرراته في ظل وجود شروط ومعايير وضعها الإسلام، وأيضا أدركت الطالبات، بالرغم من انتقاد الثقافة الغربية للإسلام في إباحته لتعدد الزوجات أن التعدد موجود بصورة واقعية في الغرب لكن خارج الإطار الشرعي للأسرة، ولعل ذلك يرجع إلى ما اشتهر به الغرب وأصبح من عموميات الثقافة.

المجلد الرابع عشر ___

- اظهرت استجابات الطالبات مستوى متوسطاً من الوعي في العبارات أو الموشرات التي تقيس وعبين بقضية تعدد الزوجات، حيث تراوح المتوسط الوزني لهذه العبارات بين (١,٦١)، (٢,٥٩) وهذه العبارات تتعلق بمعالجة التعدد للمشكلات الاجتماعية، رفض الغرب التعدد بحجة المساس بكرامة المرأة، وأن تشريع التعدد جاء مع الإسلام، وأن التعدد لا يتوافق مع واقع الحياة وظروفها، وأن التعدد ليس في صالح الرجل فقط بل هو في صالح المرأة أيضا، وقلة الوعي بهذه العبارات يشير إلى حاجة الطالبات لدرامة متخصصة ومتعمقة في هذه القضية.
- اظهرت النتائج بالنسبة لجميع العبارات التي تقيس قضية تعدد الزوجات أن قيمة قيمه كا۲ دالة عند مستوى ١٠,٠١ مما يشير إلى وجود فروق بين استجابات الطالبات (موافق، متردد، معترض) حول الوعي بقضية التعدد وكانت هذه الفروق لصالح الموافقة في عبارات اتجاهها موجب، وأحيانا أخرى اتجاهها سالب مما يشير إلى تشتت استجابات الطالبات وضعف قدرتهن على الدفاع عما يثيره الغرب من شبهات على الثقافة الإسلامية.
- وبصفة عامة تشير استجابات الطالبات إلى أن مستوي الوعي لديهن متوسطاً حول قضية تعدد الزوجات، حيث كانت قيمة المتوسط الوزني لمحور تعدد الزوجات ككل يساوي (٢,٤٠)، مما يشير إلى أن الطالبات ليس لديهن فهم كبير للأسس النظرية التي انطلق منها التشريع الإسلامي في إباحته المشروطة لتعدد الزوجات وأن إباحة التعدد تمالج مشاكل اجتماعية لا تخص الرجل فقط، بل هي تتعلق أيضا بالمرأة والحفاظ على إنسانيتها وكرامتها، وإن إباحة التعدد تتفق مع واقع الحياة، وتستجيب لظروفها المتنيرة.

المجلد الرابع عشر ______

جدول (۱۱)

نها نتائج وعبي طالبات كلية البنات الإسلامية بأسيوط جامعة الأزهر بقضية الطلاق

بانظر إلى الجدول يتضح لنا ما يلي:

- ين نسبة من إجمالي عينة الطالبات قد انخنت موقف (متردد) من دلالات قضية الطلاق،
 وقد تراوحت نسبة هذه العبارات بين (١,٣٥%)، (٣٤%)، وهذا يشير إلى انخفاض
 وعي هؤلاء الطالبات بقضية الطلاق، وعدم قدرتين على اتخاذ موقف حاسم بشأن
 هذه العبارات.
- فظهرت استجابات الطالبات مستوي كبيراً من الوعي في عبارتين من العبارات أو المؤشرات التي تقيس وعيهن بقضية الطلاق، حيث كان المتوسط الوزني لهاتين العبارتين (٢,٨٦)، (٢,٩٥) وهما :الالتزام بالشروط الإسلامية عند الزواج يمثل وقلية من حدوث الطلاق، بنسبة موافقة (٩٧%)، ومن حق المرأة أن تخلع زوجها بدون أي مبرر شرعي بنسبة اعتراض (٢,٠٩%)، وهاتان العبارتان لا تكفيان للطمئنان على أن الطالبات لديهن وعي مكتمل بقضية الطلاق فهاتان العبارتان بيدخلان ضمن عموميات الثقافة الإسلامية وليس في الجانب المتخصص منها.
- أظهرت استجابات الطالبات في العبارة "الغرب لجأ للطلاق لحل المشاكل المستعصية في الأسرة انه لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابتهن، حيث كانت قيمة كا٢
 ٥,٧٧٠ وهي غير داله إحصائياً مما يشير إلى تخبط تشتت استجابات الطالبات في إداء رأيين حول هذه العبارة.

للجلا الرابع عشر ______ المجالا الرابع عشر _____ ١٩٢

- أظيرت نستجابات الطالبات مستوي متوسطاً من الوعي في العيارات التي تقيس وعيهن بقضبة الطلاق، وهذه العبارات تتعلق بأن الطلاق في الإسلام يعتبر حلا أخيراً نستكذت الأسرية، بنسبة موافقة (١٧,٢) مما يشير إلى أن الطالبات لديهن فيم خاطئ لقضية الطلاق في الإسلام، وانه يمثل آخر مرحلة يمكن اللجوء إليها بعد بذل جميع السبل الممكنة في الإصلاح بين الزوجين، ولكن يبدر أن الطالبات حكمت على هذه العبارة بعاطفة المرأة وليس بالدليل الصحيح الموجود في الشرع، مما قد يدل على وجود خلل في الطريقة التي تمت بها معالجة قضية الطلاق في المقررات التعليمية، وفي التنقيف العام.
- كما أظهرت الطالبات أيضاً مستوي متوسطاً من الوعي في العبارة التي تتعلق بأن الطلاق في الإسلام بمثل إهداراً لكرامة المرأة، فقد أبدت الطالبات موافقتين على هذه العبارة بنسبة (٢٠٩١/٩) وهذه نتيجة خطيرة نتم على تدني مستوي وعي الطالبات بهذه القضية، وتتفق توجهات الطالبات في هذه العبارة مع العبارة السابقة بأن بعض الطالبات رفضن الطلاق سواء أكان حلا أخيراً للمشكلات الأسرية أو أنه بمثل إهداراً لكرامة المرأة. بالرغم من أن الباحثين كانا يتوقعا أن الطالبات سيكون حكمين مبنياً على الوعي وليس على مشاعرهن الخاصة، فيبدو أنهن عبرن عما بدلخلين، وبشعورهن الحقيقي الذي يرفض تماماً كلمة أمرأة مطلقة مهما كانت الأسباب، حتى ولو استحالت العشرة بين الزوجين فمن غير المتوقع أن ترفض طالبات جامعة ولو استحالت العشرة بين الزوجين فمن غير المتوقع أن ترفض طالبات جامعة الأزهر الطلاق في الوقت الذي لجأت إليه بعض الدول الغربية كحل أخير للمشكلات
- أظهرت استجابات الطالبات مستوى قليل من الوعبي في العبارة التي تتعلق بأن الإسلام
 أول دين سماوي شرع الطلاق بمتوسط وزني (١,٤٢) وبنسبة موافقة (٢١,٢٧%)

ويشير هذا إلى تدني المعرفة لدي الطالبات بهذه العبارة لأن الدين الإسلامي لم يكن اول دين سماوي شرع الطلاق فقد سبقته في ذلك الشرائع السابقة، وأن إلفاءه من هذه الشرائع كانت نتيجة المتحريف الذي لحق بهذه الشرائع. وقد تشير هذه النتيجة إلى أن الدراسة بجامعة الأزهر لا تستوفي مثل هذه القضايا بحثاً من جميع جوانبها، بالرغم من أن معظم طالبات عينة الدراسة الحالبة ينتمين إلى تخصصات الشريعة الإسلامية وأصول الدين، وهذا يشير إلى أنهن غير قادرات رد ما يثار حول قضية الطلاق من شبهات.

- اظهرت النتائج بالنسبة لجميع العبارات التي تناولت قضية الطلاق أن قيمة قيمه كالا دالة عند مستوى ١٠٠١، في كل العبارات، ما عدا العبارة الخاصة بلجوء الغرب للطلاق لحل المشاكل المستعصية في الأسرة، مما يشير إلى وجود فروق بين استجابات الطالبات (موافق، متردد، معترض) حول الوعي بحقوق الطلاق. ولكن هذه الغروق تكون أحياناً لصالح الموافقة في عبارات اتجاهها موجب وأحيانا أخرى اتجاهها سالب، مما يشير إلى تشتت استجابات الطالبات، وضعف قدرتهن على اتخاذ موقف واضح تجاه هذه القضية.
 - وبصفة عامة تثير استجابات الطالبات إلى مستوي الوعي لديهن متوسطاً حول قضية الطالاق، حيث كانت قيمة المتوسط الوزني لمحور الطالاق ككل يساوي (٢,٤٥)، مما قد يدل على الطالبات ليس لديهن القدرة على التصدي لمناقشة هذه القضية والدفاع عن موقف الإسلام منها، وبالتالي فهذه القضية تحتاج إلى رفع مستوي الوعي لديهن ولا يكون ذلك إلا من خلال المقررات الدراسية والندوات التثنيفية بالجامعة.

جدول (۱۲)

وفيما يلي يبين الجدول (١٣) متوسطات الدرجات والمتوسط الوزني ودرجة الوعى لقضايا حقوق المرأة في الإسلام والوعي العام (الكلي) بهذه القضايا.

جدول (١٣) المتوسط الوزني لقضايا حقوق المرأة في الإسلام ودرجة الوعى بها

درجة	المتوسط	متوسط	Ů	قضايا حقوق المرأة
الموعي	الوزني	الدرجات		
متوسط	۲,۲۰	14,51	٨	١ – المساواة
کبیر	٧,٦٧	71,79	٨	٢- القوامة -
متوسط	Y,2Y	77,17	٩	٣-عمل المرأة
کبیر .	۲,۲۰	17,19	٦	؛ -الحجاب
متوسط	7,77	7,01	٧	د-المير اث
كبير	7,79	17,12	٦	٦-الدور الأسري
مئوسط	۲,٤	19,77	٨	٧-تعدد الزوجات
متوسط	۲,۰۲	17,17	٦	٨-الطلاق
متوسط	7,50	1:4,4	٥٨	الوعى العام

• يوضح الجدول السابق (١٣) أن إجمالي عينة طالبات كلية البنات جامعة الأزهر (ن-٢٧) لديهن وعي كبير في عدد قليل من قضايا حقوق المرأة في الإسلام، وهي: القوامة، والدور الأسري للمرأة، والحجاب، مما يشير إلى أن الطالبات لديهن القدرة على الوقوف في وجه الشبهات التي يثيرها الغرب تجاد هذه القضايا. كما يشير أيضاً

المجك الرابع عشر

هذا الوعي الكبير إلى آن الطالبات أيدن أن الإسلام أعطى الرجل الحق في القوامة، لأن الرجل غالباً لا يندفع وراء عواطفه كالمرأة، كما أن الرجل مكلف بالإنفاق على امرأة والمحافظة على شئونها ورعايتها دون أي تسلط، وان هذه القوامة لا تبدر شيئا من كرامة المرأة المسلمة، وكما أن الله سبحانه وتعالى خلق المرأة من طبيعة تتبح لها القيام بأعمال أخرى، تقوم عليها الحياة في المجتمع، وهو دورها الأسري في رعاية أطفالها، والذي يساعد على بناء الأمة المسلمة الصالحة. كما أن الوعي الكبير للطالبات بقضية الحجاب مطمئن، لأنها قضية يثيرها الغرب في الوقت الحالى، خوفا من تزايد عدد الفتيات الملاتي يرتدين الحجاب في الغرب مما يدل على انتشار الدين الإسلامي الذي أصبح العدو الأول الأن للغرب بعد انهيار الشيوعية. لذا لجأ الغرب إلى الربط بين الحجاب والإرهاب لمحاربة انتشار الدين الإسلامي، فوعي الطالبات تجاه هذه القضايا الثلاث لا يجعلهن عرضة للتأثر بما يثيره الغرب تجاهها.

• بينما يبين الجدول أن وعي الطالبات بباقي القضايا على درجة متوسطة، وهي: المساواة، وعمل المرأة، والميراث، وتحدد الزوجات، والطلاق، وبصغة عامة فإن الوعي العام أيضاً بهذه القضايا درجته متوسطة. وهذه الدرجة المتوسطة تشير إلى أن الطالبات ليس لديهن قدرة كبيرة على مناقشة هذه القضايا، بالرغم من أن الطالبات تُضين منوات تعليمهن ما بين المعاهد الأزهرية وجامعة الأزهر، إلا أنهن يترددن في إبداء رأيهن حول حقوق المساواة بين الرجل والمرآة التي شرعها الإسلام، فالتغريق بين الرجل والمرأة في الشهادة لا يمثل انتفاصاً لها، فاشه تعالى خلقها ذات طبيعة عاطفية، وبالتالي لا يمكن الاطمئنان لشهادة امرأة واحدة في الأمور التي لا تتغق وطبيعة المرأة واهتماماتها، ولكن الاطمئنان يكون في شهادة امرأتين.

كما تبين النتائج أيضا تردد إجمالي الطالبات في إيداء رأيهن حول قضية عمل المرأة بالرغم من أن الإسلام وضع ضوابط لعمل المرأة التي لم تستطيع الطالبات إدراكهن وهي أن يكون العمل موافق لطبيعة المرأة وأنوثتها كالعمل في التدريس ورعاية الأطفال، وغير من الأعمال ولا يتعارض هذا العمل مع دورها الأسري وأن تلتزم بالحجاب الشرعي عند خروجها للعمل بعد إنن وليها.

كما أن الطالبات أظهرت أنهن ليس لديهن قدرة كافية على الدفاع عن القضايا التي يثيرها الغرب تجاه الإسلام وهي: تعدد الزوجات، والطلاق حيث ترددت الطالبات في إيداء رأيهن وهذا التردد يمثل خطورة كبيرة حيث يسهل وقوع هؤلاء الطالبات فريسة لأراء الغرب حول هائين القضيتين فالغرب يشكك كثيراً في مبررات تعدد الزوجات في الإسلام، وإذا لم تكن طالبات الأزهر قادرات على رد هذه الشبهات فهذا يمثل خطراً على المرأة المسلمة، كما ترددت الطالبات أيضا في إيداء رأيهن حول قضية الطلاق بالرغم من أن بعض المذاهب في الأديان الأخرى قد أحلت الطلاق، فالطلاق ليس قراراً سهلا يتخذه الرجل متي شاء ولكنه يمثل حلا أخيراً إذا استحالت العشرة بين الزوجين أو كانت تمثل ضرراً لأحد الزوجين، فالطلاق يكون في بعض الأحوال لصالح المرأة وليس ضدها، كما انه من حق المرأة أن تطلب الطلاق لمثل هذه الأسباب.

ثانيا: النتائج الخاصة بالفروق بين الشعب الخمسة (الشريعة الإسلامية،أصول الدين،اللغة العربية، التجارة، التربية) حول الوعي بقضايا حقوق المرأة في الإسلام.

لمعرفة الغروق بين الشعب الخمصة تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه والنتائج كما يبينها الجدول (١٤):

جنول (١٤) نتائج تحليل التبلين أحادي الاتجاد بين الشعب الخمسة عينة الدراسة (ن-٢٧ ٤)

قيمة ف	متوسط٬	۲۰3	مجموع	مصدر التباين	قضايا حفوق
ومستوى دلالتها	المربعات		المريعات		المرأة
** ٣,٩٥	17, . 8	٤	11,70	نين المجموعات	المساو اذ
	٣,٣٠	773	1070,77	داخل المجموعات	
** {, {,	۲۱,۰۲	٤	۸٤,١٠	بين المجموعات	القو لمة
	٤,٧٧	773	YY . 0, £ .	داخل المجموعات	
۸۲,3**	27,27	٤	91,77	بين المجموعات	عمل
	٥,٣٣	173	7577,7 .	داخل المجموعات	المرأة
1,17	٤,٩٩	٤	1+,47	بين المجموعات	الحجاب
غير داله	٣,٠٨	773	1577,73	داخل المجموعات	العجاب
, 1,.m	۸,۲۲	٤	77,73	بين المجموعات	الميراث
غير داله	٤,٠٩	277	1247,77	داخل المجموعات	
** ۲,۸ •	17,77	£	01,55	بين المجموعات	الدور
	۲,۳۸	173	10,7701	داخل المجموعات	الأسري
**7,57	T0,10	٤	18.,01	بين المجموعات	تعدد
	٥,٤٧	277	79,0707	داخل المجموعات	الزوجات
30,750	11,11	٤	1.,11	بين المجموعات	الطلاق
	۲,۸٥	277	1711,70	داخل المجموعات	
** £,Y,	141,41	٤	1177,87	بين المجموعات	الوعي
	09,98	773	YY191,1Y	داخل المجموعات	العام

. 4

^{**} دال عند ١٠،٠١

يتضح من الجدول (١٤) السابق أنه :

• لا ترجد فروق داله إحصائياً بين طالبات الشعب الخمسة (الشريعة الإسلامية، أصول الدين، اللغة العربية، التجارة، التربية) لعينة الدراسة الحالية حول الوعي بقضية الحجاب. ويشير نلك إلى أن طالبات كلية البنات الإسلامية بأسيوط جامعة الأزهر على قدر متساو من الوعي، كما بشير أيضا إلى أن الطالبات الديين وعي كبير بقضية الحجاب، وأنه من الصمانات التي كفلها الإسلام للمرأة للمحافظة على وقارها وعفائها، وحتى لا تكون أنوثتها عرضة لإثارة الشباب تجاهها وهذا الوعي لدي الطالبات مطمئن، ويدل على أن لديهن قدرة كبيرة للرد على أي شبهات بثيرها الغرب تجاه هذه القضية، والتي يقصد من وراءها اليجوم على الدين الإسلامي تحت ستار قضية حجاب المرأة فالحكومات الغربية تربط بين الحجاب والإرهاب وتقرض القوانين التي تمنع ارتداء الطالبات للحجاب في الجامعات خوفا من انتشار ظاهرة الحجاب في الجامعات خوفا من انتشار ظاهرة الحجاب في الحجاب في المجتمع الغربي والذي يعني انتشار الدين الإسلامي.

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين طالبات الشعب الخمسة (الشريعة الإسلامية، أصول الدين، اللغة العربية، التجارة، التربية) لعينة الدراسة الحالية، حول الوعي بقصية الميراث. ويشير ذلك إلى أن طالبات كلية البنات الإسلامية بأسيوط جامعة الأزهر على قدر متكافئ من الوعي بقضية الميراث، وهذا القدر المتكافئ يتمثل في وعي متوسط بهذه القضية كما يشير إليه المتوسط الوزني في نتائج الجدول (١٣) المذكور صابقاً، وهذا المتوسط غير مطمئن، ويشير إلى أن الطالبات عينة الدراسة يترددن في إيداء رأيهن حول قضية الميراث بين الرجل والمرأة في الإسلام، وكان من المتوقع أن يكون لديهن وعي كبير بأن التشريع الإسلامي في الميراث الذي أنزله رب العاملين، وهو العليم الخبير بما

المجلد الرابع عشر المستسمد سسست سنست مستسم والمستمان والمستمان المستسم والمستمان المستمان المستمان المستمان والم

يصلح شأن كل من الرجل والمرأة من تشريعات، وأن الإسلام حفظ حق المرأة على أساس العال والإنصاف، فإذا شرع الإسلام للرجل أن يرث ضعف المرأة في بعض الحازت وذلك السباب منها: أن الرجل عليه أعياء مالية ليست على العراة مطلقاً ، والرحل مكلف بالنفقة على زوجته وأولاده، لأن الإسلام لم يوجب على المرأة أن تنفق على الرجل و لا على البيت حتى ولو كانت غنية إلا أن تنطوع بمالها عن طبب نفس، كما أن والرجل مكنف أيضما بجانب النفقة على الأهل والأقرباء وغيرهم ممن تجب عليه نفقتهم، حيث يقوم بالأعباء العائلية والالتزامات الاجتماعية التي يقوم بها المورث باعتباره جزءًا منه أو امتذاذا له أو عاصباً من عصبته، بينما الأخت التي تُعطى مثل أخيها في الميراث في الغرب، هي تتكفل بمعيشتها بعيداً عنه، وهو غير ملزم بها إن افتقرت أو مرضت أو حتى مات. فأى إهانة هذه المرأة؟!، فهذا التمييز ليس قاعدة مطردة في كل حسالات الميراث، وإنما هو في حالات خاصة، بل ومحدودة من بين حالات الميراث، وبذلك فإن كثيرين من الذين يثيرون الشبهات حول أهلية المرأة في الإسلام، متخذين من تمايز الأخ عن أخته أو الأب عن زوجته في الميراث سبيلاً إلى نلك لا يفقهون قانون التوريث في الإسلام.

• توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوي ١٠،١ بين الشعب الخمسة (الشريعة الإسلامية، أصول الدين، اللغة العربية، التجارة، التربية) حول باقي قضايا الوعي بحقوق المرأة، وهي: المساواة، القوامة، عمل المرأة، الدور الأسري للمرأة، تعدد الزوجات، الطلاق. ولتحديد اتجاد الفروق بين الشعب الخمس في الوعي بقضايا حقوق المرأة تم إجراء المعتارنات البعدية المتعددة بطريقة LSD (أقل مستوى دلالة) لدلالة الفروق بين المتوسطات، والنائج كما توضحها الجداول التالية:

جدول (١٥) المقارنات المتعددة بطريقة LSD لدلالة الفروق بين متوسطات الشعب الخمسة عينة الدراسة حول الوعى بقضية المساواة

		متوسطات	فروق ال	متوسطات	الشعب	
٥	٤	٣	۲	١	الدرجات	
				-	14,44	١ - الشريعة الإسلامية
			-	**,47	۱۸,۲٥	٢ - أصول الدين.
		-	٠,٣٩	٠,٤٧	14,77	٣- اللغة العربية.
	-	٠,٠٧	٠,٣٢	* , , 0 \$	14,57	٤ - التجارة.
-	+,14	۵۲,۰	٠,١٤	*•,٧٢	17,51	٥- التربية.

^{*} دال عند مستوي ٥٠٠٠

بتضح من الجدول (١٥) أنه توجد فروق داله إحصائياً عند مستوي ١٠٠٠ في الوعي بقضية المساواة بين شعبة أصول الدين وكل من شعب الشريعة الإسلامية، التجارة والتربية لصالح شعبة أصول الدين، ولم توجد فروق داله إحصائيا بين باقي الشعب المنكورة في الجدول السابق. وبصفة عامة فإن أفضل شعبة لديها وعي أكثر بقضية المساواة هي شعبة أصول الدين، يليها شعبة التربية، وأقل الشعب التي لديها وعي أقل هي شعبة الشريعة الإسلامية.

وقد يرجع ارتفاع وعي شعبة أصول الدين بقضية المساواة إلى تركيز شعبها الثلاث (التفسير، والحديث، والعقيدة والفلسفة) على الأمس النظرية التي تقوم عليها فلسفة الإسلام، والتي تعد المماواة أحد أركانها الأساسية، أما الشيء المثير للتفكير والانتباه فهو كيف لا تستوعب طالبات شعبة الشريعة الإسلامية هذه القضية وكيف لا يكون لديهن

المجلد الرابع عشر

القدرة على اندفاع على ما يثيره الغرب من شبهات حول المساواة بين الرجل والمرأة ؟ وهي الشبة المسئولة والمتخصصة في هذه القضايا، فيبدو أن نظام الدراسة يركز على الجانب الأكاديمي في العلوم الشرعية فقط ولا يركز على إبراز هذه القضايا في تطبيقاتها الاجتماعية من خلال عقد الندوات والمناقشات والحوار بين أعضاء هيئة التدريس والطالبات.

وفيما يلي يبين الجدول (١٦) المقارنات المتعددة بطريقة LSD بين الشعب الخمسة عينة الدراسة في قضية القوامة.

جدول (١٦) المقارنات المتعددة بطريقة LSD لدلالة الفروق بين متوسطات الشعب الخمسة عينة الدراسة حول الوعى بقضية القوامة

	•	متوسطات	فروق اا	بمتوسطات	الشعب	
٥	٤	٣	۲	١	الدرجات	
				-	Y + , 9 9	١- الشريعة الإسلامية
			-	37,	71,77	٢- أصول الدين.
		-	٤٢,٠	1,11	71,.9	٣- اللغة العربية.
	-	۰٫۳۹	1,10	٠,٤٩	X1,5X	٤- التجارة.
_	*.,٧٧	*1,17	* + , 9 Y	* 1,7%	77,70	٥- التربية.

^{*} دال عند مستوي ٥٠٠٠

يتضمح من الجدول (١٦) أنه توجد فروق داله إحصائياً عند مستوي ٠,٠٥ في الوعي بقضية القوامة بين شعبة التربية وكل من الشعب الأخرى وهي: الشريعة الإسلامية، أصول الدين، اللغة العربية، التجارة، لصالح شعبة التربية، ولم توجد فروق

دائه إحصائيا بين باقي الشعب المذكورة في الجدول السابق. وبصفة عامة فإن أفضل شعبة لديها وعي أكثر بقضية القوامة هي شعبة التربية يليها شعبة التجارة، وأقل الشعب التى لديها وعى أقل هي شعبة الشريعة الإسلامية.

وقد يرجع هذا إلى ارتفاع الحد الأدني للقبول بشعبة النربية عن الشعب الأخرى بكلية البنات الإسلامية، وبالتالي يتم اختيار افضل الطالبات بهذه الشعبة ويكون هذا عاملاً هاماً ومؤثراً في قدرة الطالبات على استبعاب مثل هذه القضية الاجتماعية كما يساعد أيضاً نظام الدراسة بشعبة التربية على ذلك من خلال دراسة بعض المواد مثل الأصول الفلسفية والاجتماعية وغيرها من المواد التربوية مما يساعد الطالبات على اكتساب القدرة على فيم القضايا الفلسفية والاجتماعية في محيط مجتمعين.

وفيما يلي يبين الجدول (١٧) المقارنات المتعددة بطريقة LSD بين الشعب الخمسة عينة الدراسة في عمل المرأة.

جدول (۱۷) المقارنات المتعددة بطريقة LSD لدلالة الفروق بين متوسطات الشعب الخمسة عينة الدراسة حول الوعى بقضية عمل المرأة

	ې	المتوسطان	فروق	متوسطات	الشعب	
٥	٤	٠٣	۲	١	الدرجات	
				-	44,54	١- الشريعة الإسلامية
	·		-	٠٠,٨٠	77,79	٢- أصول الدين.
		-	٤٥,٠	*1,7%	۲۳,۸۳	٣- اللغة العربية.
	-	* + , A A	٤٣,٠	٠,٤٦	44,40	التجارة.
_	1.1	* +,84	۸۲,۰	٠,٥٢	441	s- التربية.

^{*} دال عند مستوى ٠٠٠٠

المجلد الرابع عشر المساور المس

يتضح من الجدول (١٧) أنه توجد فروق داله لحصائياً عند مستوي ٠٠،٠٠ في الوعي بقضية عمل المرأة بين كل من شعبة أصول الدين، والشريعة الإسلامية، لمسالح شعبة أصول الدين، وبين شعبة اللغة العربية وكل من الشعب: الشريعة الإسلامية، النجارة والتربية لصالح شعبة اللغة العربية، ولم توجد فروق داله إحصائيا بين باقي الشعب المذكورة في الجدول السابق، وبصفة عامة فإن أفضل شعبة لديها وعي أكثر بقضية عمل المرأة هي شعبة اللغة العربية يليها شعبة أصول الدين، وأقل الشعب التي لديها وعي أقل هي شعبة الشريعة الإسلامية.

وقد يرجع ذلك لطبيعة الدراسة بشعبة اللغة العربية حيث تدرس الطالبات بجوار علوم اللغة تاريخ الحضارة العربية والإسلامية وتتعرض بالتالي للدور الهام الذي قامت به المرأة في هذه الحضارة. وفيما يلي يبين الجدول (١٨) المقارنات المتعددة بطريقة LSD بين الشعب الخمسة عينة الدراسة في قضية الدور الأسري للمرأة.

جدول (١٨) المقارنات المتعددة بطريقة LSD لدلالة الفروق بين متوسطات الشعب الخمسة عينة الدراسة حول الوعي بقضية الدور الأسري للمرأة

	·	المتوسطات	فروق	متوسطات	الشعب	
٥	٤	٣.	۲	١	الدرجات	
				-	17,1+	١- الشريعة الإسلامية
			-	٠,١٥	10,40	٢- أصول الدين
		-	4,14	۰,۳۳	10,77	٣- اللغة العربية.
	-	.,50	٠,٢٧	٠,١٢	17,77	٤- التجارة.
Ŀ	*.,04	*1,.4	*+,46	* , , 4 9	17,79	د- التربية.

ا دال عند مستوى ٥٠،٠٠

الجلد الرابع عشر ______

يتضح من الجدول (١٨) أنه توجد فروق داله إحصائياً عند مستوي ١٠٠٠ في الموعي بقضية الدور الأسري للمرأة بين شعبة التربية وكل من الشعب الأخرى رهي: الشريعة الإسلامية، أصول الدين، اللغة العربية التجارة، أصاح شعبة التربية، وأم توجد فروق داله إحصائيا بين باقي الشعب المذكورة في الجدول السابق. وبصغة عامة فإن أفضل شعبة لديها وعي أكثر بقضية الدور الأسري للمرأة هي شعبة التربية يليها شعبة التدارة، وأقل الشعب من حيث الوعي هي شعبة اللعربية.

وقد يرجع ارتفاع وعى طالبات شعبة التربية بالدور الأسري للمرأة إلى طبيعة دراسة هذه الشعبة، حيث تدرس مواد التربية وعلم النفس، رائتي تركز على الدور الهام لنمرأة في الأسرة، وفي تربية أو لادها تربية دينية سليمة، وهذه المواد يطلق عليها المواد المهينية لا تتطرق لدرستها الشعب الأخرى بالكنية ولو من منطلق أنها تساعد الفتاة على فهم دورها الأساسي في المجتمع وهو الدور الأسري، وفيما يلي يبيل الجدول (١٩) المقارنات المتعدة بطريقة LSD بين الشعب الخمسة عينة الدراسة في قضية تعدد الزوجات.

جدول (۱۹) المقارنات المتعددة بطريقة LSD لدلالة الفروق بين متوسطات الشعب الخمسة عينة الدراسة حول الوعي بقضية تعدد الزوجات

		المتوسطات	فروق.	متوسطات	الشعب	
-2	٤	٣		1	الدرجات	
					11,09	١- الشريعة الإسلامية
			-	10,10	۲۰,۱۵	٢- أصول الدين.
		-	*1,17	٠,٤٤	19,.5	٣- اللغة العربية.
	-	۸,۰۸	*1,+6	70,1	14,11	٤ - التجارة.
-	٠,٠٣	1,00	*1,.7	۹٤,۰	19,+2	٥- التربية.

^{*} دال عند مستوي ٠,٠٠

المجلد الرابع عشر المستسمين المستسمي

يتضح من الجدول (١٩) أنه توجد فروق داله لحصائياً عند مستوي ١٠،٠ في الوعي بقضية تعدد الزوجات بين شعبة أصول الدين وكل من الشعب الأخرى وهي: الشريعة الإسلامية، النغة العربية، التجارة والتربية، لصالح شعبة أصول الدين، ولم توجد فروق داله إحصائيا بين بائي الشعب المذكورة في الجدول السابق. وبصفة عامة فإن أفضل شعبة لديها وعي أكثر بقضية تعدد الزوجات هي شعبة أصول الدين، يليها شعبة التجارة، وأقل الشعب الني لديها وعي أقل هي شعبة الشماريعة الإسلامية.

وتفسير هذا قد يرجع إلى أن: طبيعة الدراسة المتخصصة في العلوم الشرعية بشعبة أصول الدين تساعد الطائبات على فهم أكثر من الشعب الأخرى لقضية تعدد الزوجات التي يركز الغرب على إثارة الشبيات حولها، وهذه النتيجة مطمئنة بأنه هذه الشعبة المتخصصة لديها القدرة للدفاع عن الثقافة العربية الإسلامية والوقوف في وجه الشبيات التي يثيرها الغرب بشأن قضية تعدد الزوجات، ولكن تبقي اللائمة على شعبة متخصصة أخرى، وبصورة أعمق، وهي شعبة الشريعة الإسلامية التي السمت بانخفاض وعيها بشأن قضية تشريعية هامة مثل تعدد الزوجات، وفيما يلي يبين انجدول (٢٠) المقارنات المتعددة بطريقة LSD بين الشعب الخمسة عينة الدراسة في قضية الطلاق.

جدول (۲۰) المقارنات المتعددة بطريقة LSD لدلالة الغروق بين متوسطات الشعب الخمسة عينة الدراسة حول الروعى بقضية الطلاق

		المتوسطات	فروق	متوسطات	الشعب	
	1	٣	۲	١	الدرجات	
				_	17,77	١- الشريعة الإسلاميَّة
			_	۰,۳۳	17,00	٢- أصول الدين.
			٠,٤٤	+,11	17,11	٣- اللغة العربية.
	-	٠,٢٣	٠,٦٧	٠,٣٤	11,88	٤ - التجارة،
-	٠,١٩	13,1	FA1+	* .,07	11,79	٥- التربية.

^{*} دال عند مستوى دلالة ١٠٠٠ -

المجلد الرابع عشن المجلد الرابع عشن

يتضع من الجدول (٢٠) أنه تؤجد فروق داله إحصائياً عند مستوى ٢٠٠٠ حول الوعي بقضية الطلاق بين كل من شعبة الشريعة الإسلامية وشعبة النربية لصالح شعبة الشريعة الإسلامية، ولم توجد فروق داله إحصائيا بين باقي الشعب المذكورة في الجدول السابق. وبصفة عامة فإن أفضل شعبة لديها وعي أكثر بقضية الطلاق هي شعبة أصول الدين، بليها شعبة الشريعة الإسلامية، وأقل الشعب التي لديها وعي أقل هي شعبة التربية.

ويرجع هذا إلى طبيعة الدراسة المتخصصة لكلا الشعبتين والتي تركز على علوم القرآن والحديث والفقه، مما يجعل هؤلاء الطالبات لا يندفعن وراء مشاعرهن في أمور أحلها الله عند استحالة العشرة بين الزوجين بما يؤكد على عظمة الإسلام وأنه دين لين جامداً (مرنا) لأن الله سبحانه وتعالى هو خالق الإنسان ويعرف طبيعته وخصائصه فعندما يشرع سبحانه الطلاق ويجعله في يد الرجل لا يكون تمييزا المرجل على المرأة ولكنه بسبب طبيعة المشاعر والعاطفة لدي المرأة، فغالبية الرجال يكون اديهم قدرة أكثر على التحكم في مشاعرهم أكثر من النساء كما أن الإسلام أعطى الرجل حق الطلاق فقد أعطاء أيضا للمرأة بما يطلق عليه الخلع، فعندما تري الزوجة تعذر الدياة مع زوجها أعطاء أيضا الطلاق ...

وفيما يلي يبين الجدول (٢١) المقارنات المتعددة بطريقة LSD بين الشعب الخمسة عينة الدراسة حول الوعى العام بقضايا حقوق المرأة في الإسلام.

جدول (٢١) المقارنات المتعددة بطريقة LSD لدلالة الفروق بين متوسطات الشبعب الخمسة عينة الدراسة حول الوعى العام بقضايا حقوق المرأة في الإسلام

فروق المتوسطات					متوسطات	الشعب
0	ŧ	٣	Y	١	الدرجات	
				-	181,71	١- الشريعة الإسلامية
				•٣,٧٧	150,+1	٢- أصول الدين.
		-	1,48	1,98	157,75	٣- اللغة العربية.
	~	٠,٩٠	١,٩٤	*۲,۸۳	188,18	 3 - التجارة.
-	7,17	*7,01	٠,٦٧	• ६, ६ ६	150,40	٥- التربية.

[&]quot; دال عند مستوى دلالة ٥٠٠٠

يتضح من الجدول (٢١) أنه توجد فروق داله إحصائياً عند مستوي ٠٠،٠٠ في الوعي العام بقضايا حقوق المرأة في الإسلام ببين كل من شعبة أصول الدين والشريعة الإسلامية لصالح شعبة التجارة والشريعة الإسلامية لصالح شعبة التجارة، وبين شعبة التربية والشريعة الإسلامية لصالح شعبة التربية والشريعة الإسلامية لصالح شعبة التربية والشريعة الإسلامية لمالح شعبة التربية وبالله يقال المنافق المحافيا بين باقي الشعب المذكورة في الجدول السابق. وبصفة عامة فإن أفضل شعبة لديها وعي أكثر بقضايا حقوق المرأة في الإسلام هي شعبة التربية، يليها شعبة أصول الدين، يليها شعبة العربية. الديها وعي أقل هي شعبة الشريعة الإسلامية واللغة العربية.

وتشير هذه النتيجة إلى أن طالبات شعبة التربية لديهن وعي بدرجة أكبر من باقي الشعب عينة الدراسة، بقضايا حقوق المرأة في الإسلام ولديهن قدرة كبيرة للدفاع والرد على الشبهات التي يثيرها الغرب تجاه هذه القضايا، وهذا يشير أيضا إلى أن طالبات هذه الشعبة لديهن القدرة على استيعاب وفهم هذه القضايا ولديهن عقلية متفقحة تستطيع الحكم على الأمور.

كما تشير هذه النتيجة إلى أن طالبات شعبة الشريعة الإسلامية لديهن وعي متدن بقضايا حقوق المرأة في الإسلام، وهي نتيجة غير مطمئنة، وتثنير إلى قصور شديد في الإعداد البلمي لطلبات هذه الشعبة، ولكن يبدر أن السبب في ذلك أن هذه الشعبة تأخذ من طلاب الثانوية الأزهرية ما يتبقى من الشعب الأخرى، وبالتالي فهي تأخذ أقل مجموع، وبالتالي تكون قدرات هؤلاء الطالبات أقل من الحد الأدني المطلوب، لذا فمن الأولى أن ينتحق بهذه الشعبة طالبات متميزات في قدرتين العقلية، وراغبات في دراسة علوم هذه الشعبة، ولديهن القدرة على إعمال العقل والتفكير في قضايا قد تتطلد مدين في بعض الأحيان الاجتهاد للوصول إلى الصواب.

ثالثاً. النتائج الخاصة بالغروق بين الشعب المستحدثة والشعب الغير مستحدثة حول الوعي بقضايا حقوق المرأة في الأسلام وتفسيرها.

لمعرفة الفروق بين الشعب المستحدثة والشعب غير مستحدثة حول الوعي بقضايا حقوق المرأة في الإسلام تم استخدام اختبار ت المجموعتين المستفلتين، والنتائج كما يوضحها الجدول (٢٢):

جدول (۲۲)

المترسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ودلالتها الإحصائية لمعرفة الفروق بين الشعب المستحدثة (التجارة، التربية) والشعب غير مستحدثة (الشريعة الإسلامية، أصول الدين، اللغة العربية) حول الوعى بقضايا حقوق المرأة في الإسلام

مستوي الدلالة	قىمة ت		الشعب غير (ن~٠		الشعب المد (ن=٧١)	قضايا حقوق المرأة في الإسلام والوعي
47371		ع	P	ع	۾	العام
غير دالة	1,57	١,٨٨	14,50	1,71	14,01	المساواة
1,11	7,71	37,7	31,17	۲,٠٩	34,77	القوامة
غير دلله	-39,4	7,70	77,19	۲,۲۳	AF, Y Y	شمل المرأة
غير دالة	1,17	1,45	17,+7	1,09	13,51	الحجاب
٠,٠١	۲,۵۸	7,17	17,47	1,83	17,57	لميراث
١,٠١	۲,۰۸	1,99	10,48	1,08	17,59	النور الأسري
غير داله	-۸۸,-	۲, ٤٩	19,80	۲,۲۱	19,.9	تعدد الزوجات
٠,٠١	7,11	1,74	17,71	1,54	11,74	لطلاق
1,10	1,11	۸,۱٤	157,74	٧,٢٥	188,89	الوعى العام [*]

يتضح من الجدول (٢٢) السابق أنه:

 لا توجد فروق داله إحصائيا بين الشعب المستحدثة والشعب غير مستحدثة في الوعي بقضايا حقوق المرأة التالية: المساواة، عمل المرأة، الحجاب، تعدد الزوجات، ويشير

[&]quot; ترعي العام بقضايا حقوق المرأة في الإسلام يساوي الدرجة الكلية لمجموع درجات القضسايا الثمانية - تقوق العراة في الإسلام. - العام العام

خا إلى تكافؤ الفئتين في درجة الوعي بهذه القضايا المذكورة سابقا بالرغم من تميز الشعب غير مستحدثة عن الشعب المستحدثة من إنها شعب متخصصة في العلوم الشرعية، وهي شعب تتميز بها جامعة الأزهر عن الجامعات الأخرى، إلا أن نظام الدراسة بالجامعة لا يؤثر في درجة الوعي لدي الطالبات بالشعب غير المستحدثة عن التخصصات الأخرى المستحدثة، والتي تركز فيها الدراسة على العلوم الإنسانية والمتخصصية في اللغة العربية وبعض العلوم الشرعية لدى شعبة التربية، وعلى العلوم النجارية التجارة.

- توجد فروق داله إحصائياً عند مستوي ٠٠٠١ بين الشعب المستحدثة والشعب عير مستحدثة في القضايا التالية الخاصة بحقوق المرأة وهي: القوامة والميراث، والدور الأسرى للمرأة لصالح الشعب المستحدثة.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي ١٠،١ بين الشعب المستحدثة والشعب غير المستحدثة في الوعي إقضية الطلاق لصالح الشعب الغير مستحدثة.
- توجد فروق داله إحصائها بين الشعب المستحدثة والشعب غير المسحدثة في الوعي
 العام بقصايا حقوق المرأة في الإسلام لصالح الشعب المستحدثة.

تشير النتائج إلى أن الشعب المستحدثة لديها وعي أعلى من الشعب غير المستحدثة في غالبية قضايا حقوق المرأة في الإسلام، ويرجع هذا إلى أنهن أكثر احتكاكا بالمعاصرة من زميلاتهن في الشعب غير المستحدثة، ولدرين القدرة على التعامل مع منغيرات العصر، وما يستجد على الساحة العالمية من تحديات تكتف العالم الإسلامي.

وهذه النتيجة تشير إلى وجود خطر على التخصصات الأصيلة في جامعة الأزهر، والتي تمثل الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها جامعة الأزهر في العلوم الشرعية الدينية التخصصية كالقرآن والحديث والتفسير والفقه، وغيرها من العلوم الأخرى، فهذه الشعب الأصيلة يبدو أن نظام الدراسة بها يركز فقط على العلوم الأساسية الشرعية،

والطالبة تتلقى هذه المعلومات، وتحفظها عن ظهر قلب، لاسترجاعها في الامتحان دون تمحيص عقلي لهذه العلوم، وبالتالي تكون النتيجة جمود في التفكير لدي الطالبات بهذه الشعب غير المستحدثة، والذي ينتج عنه أيضا عدم قدرتهن على التعامل مع القضايا المتغيرة، والتحديات التي يواجهها العالم الإسلامي الآن، والتي على رأسها قضايا حقوق المرأة في الإسلام.

ويبدو أن تعيز الشعب المستحدثة يرجع إلى نظام القبول بجامعة الأزهر، والذي يعتمد على المجموع الكلى للثانوية الأزهرية، والذي قبلت به الطالبات بهذه الشعب، حيث إن الشعب المستحدثة تُقبل فيها الطالبات بكلية البنات الإسلامية بأسيوط بمجموع كلى أعلى من الشعب الغير المستحدثة. مما يشير إلى أن هذا الوعى بحقوق المرأة في الإسلام يتلمب مع المجموع الكلي لهؤلاء الطالبات في الثانوية الأزهرية، أكثر من تمثيه مع نوعية الدراسة ليؤلاء الطالبات بالكلية، حيث إن الشعب المستحدثة مثلا لا تدرس النواحي التشريعية، والتي تذخل ضمنها حقوق المرأة في الإسلام بالدرجة التي تدرسها طالبات الشعب المستحدثة الحاصلات على الشعب المستحدثة الحاصلات على مجموع أعلى في الثانوية الأزهرية على زميلاتين من الشعب الأصولة واللاتي لم يؤهلهن مجموع على في الثانوية الأزهرية على زميلاتين من الشعب الأصولة واللاتي لم يؤهلهن

المبحث الثالث: التصور المقترح

مقدمة:

أسفرت الدراسة الحالية عن المكانة المرموقة للمرأة في الثقافة الإسلامية، تلك المكانة التي أكدت عليها مصادر التشريع الإسلامي، وأكدها الدور الحضاري للمرأة المسلمة في عصور المد الحضاري للأمة الإسلامية، الأمر الذي افتقدته المرأة المغربية إلى وقت قريب، وغن ذلك التباين في موقف الثقافتين برجع إلى موقف كل ثقافة تجاه حقوق الإسلامية الإنسان بصفة عامة وحقوق المرأة على وجه الخصوص، فبينما تراها الثقافة الإسلامية

مبادئ شرعية لا يجوز التنازل عنها أو إخضاعها للمساومة، تعتبرها الثقافة الغربية ثمرة لمسراع طويل والحاح مرير ونتيجة لظروف اقتصادية وسياسية واجتماعية،وأنها محكومة في نهاية الأمر بالفكر البراجماتي.

ورغم ذلك فإن وعي طالبات جامعة الأزهر - المتخصصة في العلوم الإسلامية- ببعض القضايا المرتبطة بحقوق المرأة في الإسلام جاء منخفضاً بصفة عامة، كما أن وعي طالبات الشعب الأصيلة جاء متنفياً عن وعي طالبات الشعب المستحدثة، مما يثيز إلى وجود خلل تربوي في إعداد الطالبات وخاصة طالبات الشعب الأصيلة واللاتي يقع على كاهلين مسئولية الحفاظ على الثقافة الإسلامية والدفاع عنها كهدف من أهداف جامعة الأزهر، مما يستوجب لإصلاح ذلك الخلل الأخذ بمبدأ الجودة الشاملة والتي تفطي مختلف عناصر المنظومة التعليمية، بداية بسياسة القبول ومروراً بكافة عناصر هذه المنظومة، وهو ما يحاول التصور المقترح عرض جوانب منه.

أولاة سياسة القبول

تجدر الإشارة إلى أن قبول الطالبات في تخصصات لا يرغبن فيها ولكن قادتهم إليها مجاميع درجاتهم يؤدي إلى هدر في التعليم، وذلك لإخفاقهن في هذه التخصصات، كما أن احتكار كليات القمة للطالبات نوي المجاميع العالية حرم التخصصات الأخرى من أن تحظى بمثل هذه النوعية من الطالبات مما يؤدي إلى انخفاض مستوي خريجي هذه التخصصات (سعيد اسماعيل، ٢٠٠٧، ١٥-١٩).

تقترح الدراسة - فيما يخص نظام القبول في جامعة الأزهر - أن يتم تفسيم الطلاب (الطالبات) أثناء المرحلة الثانوية الأزهرية - حسب الرغبة والميل - بين الرغبين في دخول الكليات أو الشعب المستحدثة، والراغبين في دخول الكليات أو الشعب الأصيلة قبول طلاب لديهم الرغبة والميل الأصيلة، حتى يتَسَنَى للكليات أو الشعب الأصيلة قبول طلاب لديهم الرغبة والميل الالتحاق بها، وفي نفس الوقت لديهم من القدرات العقلية ما يكافئ زملاءهم من الراغبين

في دخول الكليات المستحدثة، أي وضع طلاب (طالبات) الكليات أو الشعب الأصيلة في مرتبة خط مواز لزملائهم من طلاب (طالبات) الكليات أو الشعب المستحدثة وليس في مرتبة تالية لهم، حتى يُصَنى لتلك الكليات أو الشعب أن تضم طلاب (طألبات) ذوي قدرات علمية وثقافية مرتفعة تمكنهم من استيعاب قضايا الثقافة العربية والإسلامية، والدفاع عنها، في ظل التحديات الراهنة، وحتى تحقق جامعة الأزهر من خلالهم الهدف الرئيس من أنشانها.

ثانيا: المقررات الدراسية:

مراعاة الأساس الاجتماعي جنباً إلى جنب مع الأسلس التشريعي في مقررات العلوم الدينية التي تُدرس داخل جامعة الأزهر، بمعني أن يتم ربط الحكم الفقهي والأسس النظرية المشريع بواقع المجتمع حاليا، متمثلا في مشكلاته وما يسود فيه من عادات وتقايد، وأن تراعي طموحات المجتمع الإسلامي وهويته.

كما يجب مراجعة المقررات الدراسية بين الحين والآخر في ضوء التحديات الفكرية والسياسية والاجتماعية التي تواجه الأمة، ويتطلب هذا قدراً من معرفة تقافة الآخر، وتاريخ هذه القافة وانعكاسات ذلك على واقعها، وموقف الآخر من تقافتنا ، حتى يستطيع خريج (خريجة) جامعة الأزهر التفاعل بنجاح مع التحديات القائمة أو ما يستجد من تحديات، ومنها ما يثار بين الحين والآخر من شبهات حول الثقافة الإسلامية، ومنها حقوق المرأة المسلمة.

مع الأخذ أبي الاعتبار أن الاكتفاء بالكتاب المقرر يتعارض مع فلسغة التعليم الجامعي وأهدافه في تكوين شخصية الطالبة القادرة على البحث والتفكير والانتقاء والاختبار والإبداع، مما يستوجب أن يتسم المنهج الدراسي لأنشطة أخرى بجوار المقرر الدراسي لإكساب وصفل هذه المهارات.

ثالثاه طرق التدريس

اعتماد طرق تدريس جديدة تدعم طريقة المحاضرة وتفعلها، تسادد على المناقشة والحوار، وتوسيع هامش الحرية المتاح للطالبة في النقاش العلمي، والاستادة من التكنولوجيا والإنترنت، وذلك من خلال تقسيم الطالبات إلى مجموعات صغيرة تُكلف كل مجموعة بالبحث في جزئية معينة من القضايا المطروحة للمناقشة (مثل حقوق المرأة في الإسلام) تحت إشراف الهيئة المعاونة، حتى تتيح عملية البحث هذه التعامل المباشر مع الشبهات المثارة حول الثقافة الإسلامية، وكيفية الرد عليها من خلال استقصاء آراء العلماء والمتخصصين، ثم مناقشة كل مجموعة فيما توصلت إليه، وبلورة رؤية واسعة حول هذه القضية أو غيرها من القضايا، واعتبار ذلك جزءا من تقبيم النشاط العلمي لدى الطلاب.

رابعاً: الندوات والمؤتمرات:

الاهتمام بالانشطة الثقافية التوبرية للارتفاع بالمستوى انتقافي للطالبات عبر الندرات والمؤتمرات التي تعقدها الكلية وتشرف عليها الجاسعة، على أن توضع لها استراتيجية واضحة ومستدامة تهدف إلى تهيئة طالبات جامعة الأزهر لمواجهة التحديات المحدقة بالثقافة العربية والإسلامية، وأن يتم استضافة علماء معروفين بالجمع بين الأصالة والمعاصرة، وعلى وعي بما يكتف الأمة الإسلامية من تحديات، وأن يتم عقد حوارات مفتوحة بين الطالبات والعلماء حول هذه القضايا المطروحة للمناقشة، وأن تتم هذه اللقاءات بصورة دورية وأن تتضمن الامتدانات - في المقررات ذات الصلة - أستلة عز هذه القضايا، ومنها على سبيل المثال قضية حقوق المرأة في الإسلام.

خامساً: المكتبة الجامعية

الاهتمام بالتوظيف الجيد للمكتبة الجامعية في خدمة القضايا العربية والإسلامية، رذلك بتوفير أحدث المراجع والكتب والأقراص الممغنطة (DVD, CDs) وبأعداد كافية المجلد الرابع عشر

للتيسير على الطالبات، وخصوصاً التي تهتم بهذه القضايا، وتهتم بثقافة الآخر ونظرته لثقافتنا، وموقفنا نحن من ثقافته، والاهتمام بالفكر الذي يربط بين الأصالة والمعاصرة، ومشكلات المجتمع والتحديات الراهنة، وسبل مواجهتها، مع الأخذ في الاعتبار أن النظام التعليمي الذي يعتمد على التلقين والمحاضرات العامة والمذكرات والكتب الدراسية المحدودة، يقلل إلى حد كبير من اعتماد الطالبات على المكتبة والإفادة منها.

لذا يمكن ربط الطالبة بالمكتبة من خلال تكليفها بعمل أبحاث علمية عن القضايا المطروحة على الساحة الفكرية في الوقت الراهن، وجعل هذه الأبحاث داخلة ضمن التقييم وذلك حتى تتمكن الطالبات من أهم مهارة تعليمية وهي مهارة كيف تتعلم.

سادساً: إعداد المعلم الجامعي

تغرض المتغيرات المعاصرة ضرورة العناية بإعداد المعلم الجامعي عامة، والمعلم بجامعة الأزهر على وجه الخصوص، نظراً للدور الذي تضطلع به جامعة الأزهر في الحفاظ على البوية الثقافية للمجتمع، لذا فمن الضروري أن يكون المعلم الجامعي على دراية بثقافة مجتمعه، وعلى دراية بثقافة الأخر، فضلا عن تعمقه في مجال تخصصه، وان يكون مائماً بالتحديات المحدقة بالمجتمع الإسلامي وبهويته، وبسبل الوقوف في وجه الشبهات التي بثيرها الأخر حول ثقافتا، ويتطلب هذا الوعي بثقافة الأخر وبتاريخ هذه الثقافة، وألا تقف طموحات المعلم الجامعي بجامعة الأزهر عند حدود الدفاع عن الثقافة المربية والإسلامية، بل نمتد الي إجادة فهم وعرض هذه الثقافة كنموذج لحل مشكلات المجتمع الإنساني ككل.

كما يتطلب أن يكون للمعلم الجامعي بجامعة الأزهر على دراية بالجوانب التربوية كفلسفة التربية في المجتمع، وخصائص المنهج الجيد، وكيفية اختيار طرق التدريس المناسبة، وسبل فهم الخصائص النفسية والفكرية لطلاب الجامعة، ويتطلب هذا إنخال نلك المواد كشرط لمنح درجة الدكتوراه في جميع التخصيصات، وذلك أسوة بباقي الجامعات المصرية، والتي توكل لكليات التربية القيام بهذا الدور.

الجلد الرابع عشر

مراجع الدراسة

القرآن الكريم.

- الإمام النووي (١٩٨٩)، رياض الصالحين، نحقيق عبد العزيز رباح،أحمد يوسف الدقاق،ط٠١٠ (القاهرة: مكتبة الإيمان)، صـ ٢٣٩.
- ليراهيم أبو محمد (٢٠٠٥)، المرأة بين العضارتين الإسلامية والغربية،من سلسلة قضايا إسلامية، تصدر عن المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، العدد ١٢٩، القاهرة، ١٤٢٦ هـ..
- ٣. إبراهيم عطا الفيومي(٢٠٠١)، "حكمة الطلاق في الإسلام" ،الأزهر، مجلة شهرية يصدرها مجمع البحوث الإسلامية، الجزء ٨، السنة (٢٩)، القاهرة.
- أحمد محمود عبد المطلب (١٩٩٠)، بعض قضايا التربية في السنة النبوية، (سوهاج، دار محسن للطباعة بسوهاج).
- أمارتيا صن (٢٠٠٤)، التتمية حرية، ترجمة شوقي جلال، عالم المعرفة، تصدر عن المجلس الوطني للتقافية والغنون والأداب، الكويت، العدد ٣٠٣، مايو.
- آ. أوليفر ليمان (٢٠٠٤)، مستقبل الفلسفة في القرن الواحد والعشرين، ترجمة مصطفى محمود محمد، مراجعة رمضان البسطويسي، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والغنون والاداب بالكويت، العدد ٢٠١، منرس.
- ٧. بكر موسى (١٩٧٧)، حرية الإنسان في الإسلام، سلملة البحوث الإسلامية، تصدر عن مجمع البحوث الإسلامية، المئة التاسعة، العدد ٨٤، القاهرة).
- ٨. جمال الدين محمود (١٩٩٩)، 'دور المرأة في المجتمع'، أبحاث ووقاتع: المؤتمر العام الحادي عشر للمجلس الأعلى للشئون الإسلامية (تحو مشروع حضاري للهضة العالم الإسلامي)، القاهرة، ١٠٥/ ١ ربيع الأول ١٤٢٠هـ. ٢٢-٢٥ يونيو.
- ٩. جمال الدين محمود (٢٠٠٦)، حقوق المرأة في المجتمع الإسلامي، والتشريع المصري،
 جــ١، من سلسلة قضايا إسلامية، تصدر عن المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، العدد ١٣١، القاهرة، ٢٤٧هـــ).
- ١٠. جمهورية مصر العربية (١٩٩٩)، القانون رقم ١٠٠٣ لسنة ١٩٦١م، بشأن إعادة تنظيم الأزهر والهيئات الذي يشعلها، القاهرة، الييئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ط٤، مادة ٢.

المجلد الرابع عشر _______المجلد الرابع عشر ______

- د. حيدر إيراهيم (۱۹۹۹)، "العولمة وجدل الهوية الثقافية"، عالم الفكر، المجلد ۲۸، العند ٢٠ الكويت، اكتوبر/ديسمبر.
 - ١٢. رجب البنا (٢٠٠٥)، المنصفون للإسلام في الغرب، (القاهرة، دار المعارف).
- رفيق حبيب (٢٠٠٣)، إحياء الثقاليد العربية، (القاهرة، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة الكتاب).
 - ١٤. سعيد إسماعيل على (١٩٩٢)، الأصول الإسلامية للتربية، (القاهرة، دار الفكر العربي).
 - ١٥. سعيد إسماعيل على (٢٠٠٢)، السنة النبوية، رؤية تربوية، (القاهرة: دار الفكر العربي).
- ١٦. سعيد إسماعيل على (٢٠٠٦)، القريبة الوالدية، رؤية إسلامية، الجزء الأول، من سلسلة دراسات إسلامية، تصدر عن المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، العدد ١٣٣، القاهرة).
- سعيد إسماعيل على (٢٠٠٦)، التربية الوالدية (رؤية اسلامية)، الجزء الثاني، من سلسلة دراسات إسلامية، يصدرها المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، العدد ١٢٢، القاهرة.
- ١٨. سعيد إسماعيل على (٢٠٠٧)، نحو إستراتيجية لتطوير التعليم الجامعي، كتاب الأهرام الاقتصادي، يصدر شهرياً من مؤسسة الأهرام، القاهرة، العدد (٢٣٣)، فبراير.
- ١٩. صفاء سيد محمود (٢٠٠٣)، التربية السياسية للمرأة في بعض محافظات الصعيد، رسالة ماجستير، كلية التربية بسوهاج: جامعة جنوب الوادي، ٢٠٠٣.
 - .٢٠ طارق البشري (١٩٩٦)، ماهية المعاصرة، (القاهرة: دار الشروق).
- طه جابر العلواني (١٩٩٦)، الأزمة الفكرية ومناهج التغيير، الأقاق، المنطلقات، ط٢، (القاهرة المعهد العالمي للفكر الإسلامي).
- ٢٢. عباس محمود العقاد (د.ت)، حقائق الإسلام وأباطيل خصومه، (بيروت، المكتبة العصرية).
- ۲۲. عبد الرحمن موسى (۱۹۹۹)، "دور المرأة في المجتمع"، أبحاث ووقائع المؤتمر العام الحادي عشر للمجلس الأعلى للشئون الإسلامية (نحو مشروع حضارى لنهضة العالم الاسلامي)، القاهرة، ٨-١١ ربيع الأول ٢٠٠٤هـ.، ٢٧-٥٧ يونيو.
- ٢٤. عبد الرحمن عباد (١٩٩٩)، تدور المرأة في المجتمع: أبحاث ووقائع المؤتمر الحادي عشر المجلس الأعلى للشفون الإسلامية (تحو مشروع حضاري لنهضة العالم الإسلامي)، انقاهرة، ١١٥٨ ربيع الأول، ١٤٢٠هـ، ٢٢-٢٥ يونيو.

المجلد الرابع عشر ______ ١٩٣

- ح. عبد الصبور مرزوق (٢٠٠٢) "القرآن والرسول، مقولات ظالمة"، القسم الأول، من سلسلة قضايا إسلامية، يصدرها المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، العدد ٩٢، القاهرة، ٢٢١ اهـ..
- ٢٠. عبد الصبور مرزوق (٢٠٠٣)، القرآن والرسول مقولات ظالمة، القسم الثاني، من سلسلة قضايا إسلامية، يصدرها المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، العدد ٩٣، القاهرة، ذو القعدة ١٤٢٣هـــ.
- ٢٧. على جمعة (٢٠٠٥)، البيان لما يشغل الأذهان، (القاهرة: المقطم للنشر والتوزيع)، ص٥٦.
- ٢٨. عماد عبد اللطيف محمود (٢٠٠٨)، دور التربية تجاه تنمية وعي طلاب التعليم الجامعي ببعض المفاهيم الإسلامية في ظل المتغيرات المعاصرة، رسالة دكتوراه، كلية التربية: جامعة سرماج.
- ٢٩. كمال عبد اللطيف (٢٠٠٥)، "قضايا المرأة في الفكر العربي المعاصر وأسئلة التغيير"، مجلة التسامح، تصدر عن وزارة الأوقاف والشئون الدينية العمانية، العدد ١١، السنة الثالثة، مسقط.
- ١٠٠ مجاهد الإسلام، للقاسمي (١٩٩٩)، "مقرمات أساسية ألمجتمع في العالم الإسلامي"، أبحاث ووقائع المؤتمر العام الحادي عشر للمجلس الأعلى للشنون الإسلامية (تحو مشروع حضاري لنهضة العالم الإسلامي)، القاهرة، ٨-١١ ربيع الأول ١٤٢٤هـ.، ٢٣-٢٥ يونيو.
 - ٣١. محمد الشبيني (٢٠٠٠)، أصول التربية، (القاهرة، دار الفكر العربي).
- محمد عطية الإبراشي (٢٠٠٣)، عظمة الإسلام، ج٢، (القاهرة: مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب).
- ٣٢. محمد على الزغلول (٢٠٠٦)، "قضايا المرأة المسلمة بين أصالة التشريع الإسلامي وبريق الثقافة الوافدة"، مجلة مغار الإسلام، دولة الإمارات العربية المتحدة، العدد ٣٧٧، السنة ٣٣٠ مايو.
- ٣٤. محمد عمارة (٢٠٠٧)، شبهات وإجابات حول مكاتة المرأة في الإسلام، القسم الثالث، من سلسلة دراسات إسلامية، تصدر عن المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، العدد ٧٠٠ القاهرة، ٤٢٧، ٨هــ.
 - ٣٥. محمد عمارة، (٢٠٠١)، الإسلام وضرورة التغيير، (القاهرة: دار المعارف).

- ٣٦. محمد متولى الشعراوي (د.ت)، شبهات وأباطيل خصوم الإسلام والرد عليها، جمع وإعداد وترتيب عبد القادر أحمد طه، (القاهرة: مكتبة التراث الإسلامي)
- ٣٧. محد عمان جلال (١٩٩٣)، مصر وجلوق الإنسان، (انقاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب).
- ٣٨. محمد يعقوب عبد الله (٢٠٠٦)، الحقوق السياسية للمرأة في الإسلام: رؤية تأصيلية تجديدية، (دمشق: المركز العربي للمصادر والمعلومات حول العنف ضد المرأة).
- ٣٩. محمود حمدي زفزوق (٢٠٠٦)، حقائق إسلامية في مواجهة حملات التشكيك، ط١، من سلسلة قضايا إسلامية، تصدر عن المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، العدد ١٣٣، القاهرة ، ١٤٢٧
- ٤. محمود عطا محمد، عبد المنعم محمد (٢٠٠٥)، حقوق الإنسان التربوية في الفكر الغربي،
 و الفكر الإسلامي، دراسة وثائقية مقارنة، التربية، مجلة علمية متخصصة تصدرها الجمعية العلمية للتربية المقارنة، السنة الثامنة، العدد ١٤ هيراير.
 - ١٤. مصطفى محمود (٢٠٠٠)، على خط القار، (القاهرة: دار أخبار اليوم).
- ٢٤. نبيل بدر (١٩٩٦)، "دور الإسلام والأديان في تعزيز التعاون الدولي"، أبحث ووقائع المؤتمر العام الثامن للمجلس الأعلى للشنون الإسلامية (الإسلام ومستقبل الحوار الحضاري). القاهرة، ٢٤-٢٧ يوليو.
- ٣٣. هادي رضا مختار (١٩٩٧)، "عمل العرأة وأثره على الاستقرار الأمري (دراسة ميدانية)"، مجلة العلوم الاجتماعية، تصدر عن مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، مجلد ٢٠، عدد
- 33. وزارة الأوقاف (٢٠٠٢)، المجلس الأعلى التشون الإسلامية "النموذج الإسلامي لتحرير المرأة، موسوعة: حقائق الإسلام في مواجهة شبهات المشككين، القاهرة: وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى المشنون الإسلامية، ص١٣٧.
- ٥٤. يوسف الكتاني (١٩٩٩)، "المرأة المسلمة والتحديات المعاصرة"، أبحاث ووقائع المؤتمر المجلس الأعلى الشئون الإسلامية (نحو مشروع حضاري انهضة العالم الإسلامي)، القاهرة، ٨-١١ ربيم الأول، ١٤٠٠هـ. ٢٢-٢٧ يونيو.

الجك الرابع عشر ________ ١٢١

- Anwar, Z (2005), "Islam and Women's Right". Paper presented at the international Congress of Islamic Feminism Barcelona, 27-29 October 2005.
- 47. Azeem, S. A (2007), Women in Islam VS Women in the Judeo-Christian Tradition, www.submission.org/women-comp.
- Baderin, M. A (2007), "Islaim and realization of Human Rights in the Muslim World: A Reflection of two Essential Approaches and two Divergent Perspectives", Muslim World Journal of Human Rights, Vol. 4, Issuel.
- Bullock, K. (2002). Rethinking: Muslim Women and the Veil: Challenging Historical and Modern Stereotypes. London.: International Institute of Islamic Thought
- Chase, A. (2007), "The Transnational Muslim World, the Foundations and Origions of Human Rights, and Their Ongoing Intersections". Muslim World Journal of Human Rights, Vol. 4, Issue 1.
- Hamdan, A (2007), "The Issue of Hijab in France: Reflections and Analysis". Muslim World Journal of Human Rights, Vol.4, Issue2.
- Quicke, J. (1999), A curriculum for life, (Philadelphia: open university press, p. 113.
- 53. Kamlian, J. A. (2005). "Islam, Women and Gender Justice": A Discourse on the Traditional Islamic Practices among the Tausug in Southern Philippines. Muslim World Journal of Human Rights. Vol. 2, Issuel
- Monshipouri, M. (2007)," A Review of Dominic McGoldrick's Human Rights and Religion; The Islamic Headscarf Debate in Europe". Muslim World Journal of Human Rights, Vol. 4, Issue 2.
- News Archive (2007): Alternative projects to marriage, statistics. http://www.unmarried.org/ statistics.html, Retrived at 1/1/2007)
- 56. Smith, 'M. (2004). FRANCE: Headscarf ban fuels racism, Islamphobia. February, 18 Retrieved June, 21, http://www.greenleft.org.au/back/2004/571/571p17b.htm
- Wikipedia, The Free Encyclopedia (2007), Women and Islam. http://en.wikipedia.org/wiki/Women_in_Islam. Accessed Date 3/12/2007.



التمدرس الديهقراطس، الأنجاء البديل القديم الجديد الد. امينة التيتون



التمدرس الديمقراطي،

الاتجاه البديل القديم الجديد

د. أمينة التيتون "

شهدت التربية الديمقر لطبة في السنوات الأخيرة اهتماما متزايدا من الأوساط التربوية في بلاد متعددة من العالم، وصار الحديث عنها وكأنها اتجاء جديد تشهده السماحة التربوية لأول مرة ، بينما يطلعنا التاريخ على أن فكرة التربية الديمقر لطبة قديمة وعريقة في سياق التنظير التربوي، بدها من الطرح الاثيني، و مرورا بما كتبه (جوز ديوي) فسي كتابه "الديمقر اطبة و التربية" الذي يعد مرجعا مهما في هذا المجال، ووصولا إلى ما قام به اليساريون الجدد في السنينيات من دعوات لإنشاء المدارس الديمقر اطبة، التي انتسشرت ومن اختفت في منتصف المبعينيات على إثر معارضة التيار المحافظ لها.

و الحقيقة أنه مثلما مرت الديمقر اطية بثلاث موجات تاريخية (حسبما يذكر العالم السياسي 'صامويل هانجنئون'- جامعة هارفرد) نختصرها بمايلي :

- موجة أولى متعلقة بحق التصويت الذكوري مع بداية القرن التاسع عـشر،
 واستمرت حتى العشرينات، حيث وجدت ٢٩ ديمقراطية، ثم ضعفت هذه الموجة
 مع صعود موسليني للسلطة في ليطالها لتتخفض إلى ١ ٢ ديمقراطية فقط.
- وموجة ثانية في الأربعينات من القرن العشرين بعد الحرب العالمية الثانية ببلغت
 قمتها في الستينات ورفعت الديمقر اطيات إلى ٣٦ ديمقر اطية، لتعود وتتخفض في
 منتصف المبعينات.
- وموجة ثالثة شهدها العالم في التمعينات نجحت في مضاعفة عدد الديمقر اطيات.

° باحثة نتربوية وأديية..

مرت المدرسة الديمقراطية أيضا بموجات ثلاث من الاصلاح التربوي هي بإختصار:

- موجة أولى في العشرينات من القرن العشرين ويمثلها نموذج مدرسة "سمر هيل" في بريطانيا التي أسسيها التربوي الاسكتلندي "نيل" (Neil).
- وموجة ثانية شهدتها السنينيات، ومثلتها المدارس الحرة والمسدر اس المفتوحسة، التي تتميز بأفكار التعليم الحر المشتقة من العزوف عن التربية التقليدية. وعمليات تربوية تهتم بالفرد، وتركيز على أنشطة وطنية. واعتبار التربيسة والتصدر سن اكتشاف للحقيقة، ومصدر حرية يمكن الأطفال من معرفة ما يناسبهم، وتعليم يتمحور حول الطفل وحول الحرية. ومن أشهر المدارس في هذه الفترة مدارس صديوري فالي" التي النشأت في عام ١٩٦٨، وهناك الأن ما يزيد عن ٤٠ مدرسة تتبع هذا النموذج في أمريكا وكندا و السنمارك واسبرائيل و البابان
- و وموجة ثالثة في التسعينات،عرفت بالتربية الديمقراطية، ووجهت الأنظار نحسو
 دمقرطة التعليم. وأدت إلى ارتفاع نسبة التمدرس المنزلي وعدم التمدرس. حتسى
 صار هناك ما يقرب من المائتي مدرسة تمثل عشرات البلدان.وقد تميزت هذه
 الموجة بخلق قاعدة معرفية نظرية مستقلة تدور حول طرح اسئلة تتعلق بملائمة
 التمدرس للعيش في مجتمع ديمقراطي.وتدور العمليات التعليمية فيها فسي مجال
 لجتماعي، أبعد من أسوار المدرسة، يعنى بالمجتمع وحقوق الإنسان.ويركز على
 أنشطة دولية تدعم الحرية لكونها مصدر الوعي "بعدم المعرفة" و الخيارات التسي
 تتبع من الاخطاء.وتتمحور حول الإنسان و الحوار والتعلم مدى الحياة. وتمثلها
 مدارس"هاديرا" في اسرائيل التي انتشر نموذجها هي الأخرى حول العالم.

المجلد الرابع عشر -

د. أمينة أندّيترن العدد ٥٠- ديسمبر ١٠-١

تعددية التعليم تعبيرا عن التفرد ومناصرة لحقوق المتعلم

يرى المؤيدون لدمقرطة التمدرس، أن جوهر دمقرطة التربية هو تعدية التعليم، بإعتبار التعدية طريقا للاعتراف بالتفرد، واتاحة فرص متساوية ليمير الأشسخاص عسن تفردهم. وتهدف التعدية في التعليم إلى تمكين المتعلم من دراسة ما بختاره مسن مسواد، ويعنى ذلك أشخاصا يؤمنون بأنفسهد. هذا، وتمنح التعدية قدرة متناميسة علسى احتسرام الأخرين واعتبار الاختلاف في الآراء فرصة للتعلد، وفرصة للنمو.

وهكذ باصرت بلدان عديدة حركة التربية النيمقر اطبة. ومنذ عام ١٩٩٣ صسار هناك مؤتمر عالمي سنوي مؤتمر التربية النيمقر اطبة الدولي، الذي يناقش قضايا هدا النوع من التعليد، وفي عاد ٢٠٠٨ بدأت دول أوروبا عقد مؤتمرها الخساص بالتربيسة النيمقر اطبة إيماد مدي بصرورد نلك. وأصدرت مؤتمرات في المنوات الأخيرة مبشاق المتعلم الذي ينص على ما يلي:

"أنا انسان: لدي قدرة قطرية على التعلم. ولسنت ممثلسا بالدهشسة والفضسول. ومدفوعا للتعلم. أنظر إلى نفسي فأراها قادرة على التعلم، وأتوقسع أن يراهسا الأخسرون كذلك.

١- لى الحق في بيئة تعلم آمده.

المجلد الرابع عشر

- ٢- لي الحق في أن أقبل نفسي كما أنا، ويقبلني الآخرون كما أنا.
 - ٣- لي الحق في أن أحترم وأعرف النجاح على طريقتي.
- ٤- لى الدق في أن أتعلم بسرعتى الخاصة، وبطريقتي الخاصة.
- ٥- لي الحق في أن أطرح أي أسئلة لدي، وأقول لم أفهم، والحق في ألا أفهم.

- ٣- لي الحق في أن أكون مختلفا، وأن تكون لدي ثقافة، وأراء وقيم.
- ٧- لي الحق في أن أفكر لنفسي، وأحساب السلطة، وأتحرى الحقائق.
- ٨- لي الحق في أن أعبر عن وجهة نظري بدون أن يسخر أحد مني.
 - ٩- لي الحق في أن أحتاج إلى مساعدة إضافية وأن أطلبها.
- ١٠- لى الحق في أن أعامل معاملة عادلة، وأفهم عملية وضع الدرجات.
 - ١١- لي الحق في أن أقيم المدرسين وكيفية تدريسهم.
 - ١٢- لي الحق في ألا ابني تقديري لذاتي في ضوء أدائي الأكاديمي.
- ٣٠ لى الحق أن أرسم توقعاتي الخاصة وحمدودي، وأرائسي، وحقسي أن أشمعر بالملاءوان النجع أو الفشل.
- أ- لي الحق في أن أرتكب أخطاء، وأخاطر، وأن تكون لي أكثسر مسن طريقة،
 وأكثر من فرصة لأظهر ما تعلمت.
- د١- لي الحق أن أكون جزء من عملية إتخاذ القرارات التي تهم تعليمي، وفصـــلي،
 ومدرستي، وتحدد مشاركتي وتتقدم في ضوء عمري وسنتي الدراسية."

وتفسير هذا الميثاق كما يلى:

- ١. من حقى بيئة خالية من العنف والمخدرات والتهديدات النفسية و الجسدية.
- ٢. من حقى أن أكون أنا ، أشبه نفسي، وأحدد هويتي. والحق في ألا أحقق صـورة شخص آخر لي. وليس من دور المدرسة أن تغير من شخصية الطالب، ولا مـن هويته الثقافية.

المجلد الرابع عشر ------

- ٣. من حقي تحديد نفسي، ووضع معايري للحكم على جهودي بطريقة تتجاوز نظام الدرجات الرسمي. وإلا أقارن نفسي، ولا أقارن بأحد.
- من حقى أن أعتبر نفسي متفردا. وأتعلم بسرعة مختلفة عن الأخرين. وربما لدي قدرة خاصة في بعض المجالات و المواد وصعوبات في أخرى.
- من حقى أن أتبين بأن المعرفة والفهم تأتي من الأسئلة. وأرى أن الأسئلة أهم من الإجابات. حيث تساعدني الأسئلة على تحويل العالم إلى مصلطحات أستطيع قهمها. وإذا لم أفهم، سأكون قادرا على الاستمرار في طرح الاسئلة، أو أقبل بأن لا يكون لدي معنى حاضر وأستطيع أن أعيش مع قدر غير عادي من عدم الوقين المربك، و الجيل و الأمور المعلقة، وجملة "لا أعرف" لا تضايقني. وهذا لا يعني أذني أريد أن أبحث عن لجابات لدى المدرسين، لأني أريدهم أن يشتجعوني على التعلم بمفردي.
- ٢. من حقى أن أكون كفرد واعى وفخور بتراشى النقافي، ويقيمسي، ولا أخضسع لصغوط لتغيرها، أو التنازل عنها.
- ٧. من حقى أن أفضل أن انمي احكامي، أريد أن أكون مفكرا ناقدا. دوري كطالب ليس دور الانسان الألي ، الذي يتذكر الحقائق بدون فهم مصدر البيانات، أو ينجح في الامتحان وحسب. من حقى أن أرى أن الحقائق قد تتغير، ومن حقى أن الشجع على أن أميز بين الحقيقة و الرأي. وألا أثق بالسلطات التي تحبط الآخرين و تنعيم من التفكير لمصلحتهم الخاصة.

للجالد الرابع عشر

- ٨. من حقى ألا يضحك على أحد، ولا يضايقني أحد، أو يعاقبني لأننسي عرضست وجهة نظري.
- ٩. من حقي ألا اشعر بالاحراج ولا بالخجل من حاجتي للمساعدة، ولا من طلبها،
 لكي أوظف قدراتي، ربما أحتاج لمساعدة، ويجب أن أحصل عليها دون مقابل.
- ١٠. من حقي أن توضح لي جميع الطرق و المعابير التي تتحدد من خلالها درجاتي،
 كأهداف للمقرر، بحيث استجيب بحرية لذلك. كما أتوقع أن تحدد درجاتي بطريقة عادلة.
- ١١. من غير الطالب، يعرف كيف يؤدي المدرس في الفصل؟ ومن يساعد المدرسسين ليصبحو! أفضل غير الطلاب؟ يعرف المدرس ما يصلح للطلاب من خلال تغذية .
 و لجعة.
- ١٢. من حقي أن أتبين بأن الدرجات لا تؤكد الرغبة العميقة ولا الدافعية للتعلم من أجل التعلم، وأن الدرجات ليست هي السبب في التعلم، كما أتبين أن الدرجات وثيقة مهمة تثبت تعلمي، ولكنها بلا قيمة في حد ذاتها، وأن درجات راسب لا تعنى أننى فاشل أو غير ذكي.
- ١٣. من حقي ألا أكون خانفا من الخطأ، ولا من الملل، ولا من الفشل. ومن حقسي أن أرى حدودي وأن أعاني لكي لا أخسر في رؤية ما أعتقد أنسه الوضسع ام لا. بمعنى آخر، أن المتعلين الجيدين يعبروا عن آراهم. في الحقيقة أن تغير طبيعسة عقلى هو ما يهمنى، أن أفعل أولا أفعل ذلك ،و لست خائفا من النجاح.

المجلد الرابع عشر --

- ١٤. لي الحق وملزم بالتعلم من أخطائي، وأن أرى أخطائي احتمالات مستبعدة، ولذا، أنا أقرب إلى الاجابة، أو إلى الحل، وليس بالضرورة ابعد. ويمكن أن يكسون خطائي صديق، وإنذار مساعد. است محرجا ولا خجل عندما أخمن. ولا ينبغني أن أمثلك إجابة مطلقة ولا نهائية. ولا إجابة ثابتة على كل منوال. وأتبين بان الذكاء يمكن أن يعرف ليس في ضوء ما نعرف أو كم نعرف، ولكن في ضوء ما نغط عندما لا نعرف? وأقدر بأني أحتاج لأكثر من فرصدة أو لطرق مختلفة لعرض ما نجحت في تعلمه.
- ١٥. من حقى أن أرى أن الحرية والمسؤولية وجهان لعملة واحدة. وأتعرض الحساب إلا في حدود مسؤوليتي، وقدرتي على الاختيار، وكلما أكبر وأتقدم في المدرسة وفي الحياة وتزيد فرصتي في الاختيار، تزيد مسؤليتي، وواجب النظام التعليمي أن يساعدني بالتدريج لاشارك في مجتمع حر ديمقراطي، وذلك بتوفيرهالفرص للمشاركة في اتخاذ القرارات التي تخص تعليمين، وقصلي، ومدرستي.

وفي ضوء هذا الميثاق يمكن استخلاص ملامح الشخصية الديمقر اطية التي بيدف التمدرس الديمقر اطي إلى تكوينها، وهي شخصية تجسد القيم الديمقر اطبة الجوهرية المتمثلة في مراعاة الصالح العام، والعدالة، والحرية، والمساواة، والتنوع. شخصية تفكر لنفسها، وتتميز بالفضول، والوعي بالذات، ولا تكتم مشاعرها وتشارك بإيجابية، وتحترم الأخرين. ويكون تواصلها متعاطف وخالى من العنف.

و هكذا يمكن للنظر إلى المدرسة الديمقراطية كمدرسة بديلة،أو مؤسسة تعليمية ذات منهج غير تقليدي وطرق تدريس غير تقليدية، وبرامج مرنسة مقارنسة بالمدرمسة التقليدية. أما المرشح لأرتيادها فهو الطالب الذي:

الجلد الرابع عشر

- ١- يكره المدرسة- وهذا دليل على وجود خطأ ما في نظام المدرسة، لأن الطفال
 بطبيعته يحب التعلم.
- ٢- يجد صعوبة في التعامل مع الكبار ، ويقتصر تعامله مع مجموعــة صــغيرة مــن
 أقرانه.
- ٣- يهتم بالماديات في محاولة لتعويض شعور لديه بالنقص، الأمرر الذي يعكس سطحية نظام التعليم الذي يتربى فيه.
 - ٤- يعود من المدرسة مجهدا لأن خبراته التعليمية لا تمنحه طاقه.
- ه- يشتكي من صراعات ومن أوضاع ظالمة، مما يعني عدم ملائمة عمليات حل المسراع و التواصل في المدرسة.
- ٣- وفقد اهتمامه في التعليم المبدع من خلال الفسن و الموسسيقى والأشسكال الفنية الأخرى، مما يعني قصور التشجيع لهذه اللواحي، واعتبارها ثانوية مقارنة. بالتعلميم الأكاديمي.
 - ٧- يتوقف عن القراءة و الكتابة من أجل المتعة، ويقوم بالحد الأدنى من الواجبات ثم ينصرف إلى أنشطة أخرى هرويا، وهذا يعني أن النشاط الذي ينصرف إليه ليس مقدرا في المدرسة.
 - ٨- يسوف في أداء الواجبات حتى اللحظة الأخيرة، لأن الواجب ممل ولا يثيسر فصوله.
 - ٩- لا يحكى عن أحداث يومه، لأن شيء مثير لم يحدث.

ويتضح مما سبق :

- أن التمدرس البديل هو في الأساس هروبا من تعاسة التمدرس التقليدي، وضييق أفقه، إلى نوع أرحب من التمدرس الذي يمنح التلميذ حرية في اختيار أنشطته ولا يغرض عليه ما لا يطيق، وينتج له فرص المنمو، وتكوين الشخصية المنفردة. وتقليل المقاومة التي يمارسها التلاميذ في العادة في مواجهة القوانين في المدرسة التقليدية.
- أن معظم الطلاب في البلاد العربية إن لم يكن جميعهم مرشدون لارتياد مثل
 هذه المدارس، في الوقت التي تخلو فيه المجتمعات العربية من مثل هذه التجارب
 التي باتت تتكاثر في العالم الغربي وفي اسرائيل.
- أن أنظمة التعليم العربية مطالبة بالتفكير باستحداث التمدرس الديمقراطي كنبوع بديل من التمدرس، وهناك تجربة يمنية رائدة في هذا الصدد تمت بمبادرة مسن منظمة أطفال العالم في اليمن، ومنظمات مدنية أخسرى، وهسي إقامسة مدرسسة ديمقراطية كتمدرس بديل الأطفال الشوارع.
- أننا بحاجة إلى "بيل" عربي- التربوي الاسكتاندي التقدمي "الجسور" الذي ناصدر حقوق الأطفال وأسس أعرق مدرسة ديمقراطية في العشرينات فحي بريطانيا، واحتمل الكثير من المعارضات، والمضابقات الحكومية، إلا أن تجربته أمرت في النياية، وكان هذا المد من المدارس الديمقراطية والمدارس الحرة وما شحابهها- يناصر حقوق الأطفال العرب، ويحررهم. "بيل" عربي متحمس لضرورة التفكير في شعور الأطفال بالمعادة التي تتمو من الاحساس بالحرية الشخصية. وضرورة اعطاءهم حقوقهم في الأمن، وفي الرعاية و البينة المحفزة المنعلم التحي تحصي، المجلد الرابع عشر

تقدير الذات، والثقة في النفس، وفي القدرت وتتبت فرص للاستكشاف، وتشسجع الصغار معرفيا وبدنيا واجتماعيا والفعاليا. نيل بقدر اللعب كجرء مهم لمسو الطفل البدني والادراكي، ويدعم ذلك بمدرسين مؤهلير ينظمون أنشطة أسسوعية واسعة التنوع حسب حاجات الأطفال تساعدهم على التفكير بشكل نقدي وبأسلوب مبتكر، فيتعلمون حل المشكلة واتخاذ القرار و يستكشوفون ويجربون بالمحاولة والخطأ.

وختاما، نسأل: هل سينتقل هذا المد من التمدرس الديمقر اطي إلينا قريبا؟ وطر سيستمر وينمو حيث ينتشر الآن؟ تلك قضية للمناقشة.

Contents

OPEN FORUM

> Democratic Schooling Alternative, Old and New 325-334 Attitude.

By Amina Al-Taitoon

Contents

EDITORIAL

4-6

EDITOR-IN-CHIEF

RESEARCHES & STUDIES

> The impact of Programme proposal based on multiple intelligence theory in science achievement thinking skills second and critical among intermédiate students.

9-76

Or, Khalid Ben Fahd Al Huzafi

Dr. Ebrahim Ben Mohamed Ben Souliman El-Lazaa

> The Sofi Idea and its Role in Social Changing (Educational Study of Nageb Mafoz's Novels)

77-172

Dr. Hanan Ahmed Radwan

 Learning Faction's Concepts and their applied processes among "Class's teacher" Students at 173-210 Colledge of Education

Dr. Mohamed Ebrahim Rashed

> Azhar University Girl Student's awareness of issues related to woman's rights in Eslam (field study)

211-322

Or. Mohamoud Sediq Sultan Or. Ashraf Megahed

Journal Strategic & Innovative research In Arab Education & Human Development

Editor - In - Chief Or. Dia EL- Din Zaher Editorial Managers Dr.Moustafa Abdel EI-Kuder Dr. Nadia Yossef Kamal

Editorial Counsetors
Dr. Ahmed El-Mahdi
Dr. Hamed Ammar
Dr. Nabil Nofal
Dr. Mahmood Kombar
Dr. Salah Al- Araby

Editorial Counselors
Dr. Al- Helaly Al- Sherbieny
Dr. Aly El- Shoukapy
Dr. Moustafa Abdel - Samehe
Dr. Hassan El-Balewy
Dr. Rafica Hammoud
Dr. Roshdy Teaama
Dr. Zeinab El - Naggar

Editorial Secretary Mr. Moustafa Abdel Sadek

All Correspondence Should Be

Addressed to:

The Editor - In - Chief, Future of Arab Education, to The Folling Addresse Prof. Dr. Dia El Din Zaher

Prof. Dr. Dia El Din Zaher
Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy , Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel:
4853654 M. 0123911536
E Mail: dia zaher@yahoo.com

Future of Arab Education

Volume 14 No.54

December 2008 Special Issue

Published by: Arab Center For Education and

Education and Development (ACI)

With:

-Faculty of Education Ain shams University -Arab bureau of Education for the Gulf States -Al-Mansoura University

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة :

- أحسنم الحلة بنشر البحوث والدراسات الأصياة، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سيق نشرها من قبل أو
 تقديمها للنشر في بجلات أحرى .
- ▼ ترحسب الحلة بالنشر ل شيق فروع التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد ، والعلوم الإدارية والحاسبة ، والخاصبة ، مع التركي على المبادئ التاليخ والحاسبة ، وعلي التعليم ، التعليم ، التعليم التعل
- ترحب افقة بما يصل إليها من مراجعات وحروض علمية جائة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة من خمر صفحات.
- ترحب الهلة بنشر التقارير هن الدوات والمؤتمرات والأنشطة السلمية والأكادئية المحتلفة في شيق ميادين السلوم التربوية والمستقبلية ، داهل المسئلة العربية وحارجها.

شروط الكتابة :

- يقدم البحث مطبهماً من تسحين به ملحص البحث (۱۰۰ ۱۵۰ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام منوا مع 1 B M
- لا زويد عدد صفحات البحث هن ٣٠٠ صفحة لن (حجم الكواترين) على وجعة واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . ول حالات عاصة يمكن الإتفال مع هيئة التجزير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا المدد من الصفحات.
 - ما نشر في الهبلة لا يجوز نشره في مكان آخر ، ويحق للمحلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- تسير من البحوث القدامة النشر ب على غو سرى- على عكمين من الشخصصين الذين يقع موضوع البحث في
 صميم خصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في يحث في ضوء ما يبديه الحكمون.

المادر والوامش:

- پشار إلى جميع المصادر في حتن البحث بذكر اسم المؤلف كاملاء وسنة الشرءورقم الصفحة، بين قوسين مكفا مثل وعسد النتام ، ۱۹۸۲ ، ۹۰ و يدكر لقب المؤلف الأحمي مكف (103 , 1933 (Masini , 1993) .
 -) تدريج الراسع و قالمة عاصة ف عاية البحث مرتبة ألقباليا حسب الأسلوب المثالي :
 - الكتب: استم المؤلف، (تاريخ البشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام العملحات.
- المحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم الحلة ، رقم الحلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.
- الجفاول (إن وحدت) : تكون عصرة بقد الإمكان ، ول أعلى الصفحة ، ويوضع كل حدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه ، ويأتي رقم وحوان الجعاول أعلاه .
- الأهسكال وإن وحدت): تكون واضحة تمام وبالحر الشيق والسمك المناسب ويأتى عنوان الشكل أسفله ، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلى الشكل .

Future of Arab Education



Journal of Strategic & Innovation Research in Arab Eductation & Human Development

 The impact of Programme proposal based on multiple intelligence theory in science achievement and critical thinking skills among second intermediate students.

Dr. Khalid Ben Fahd Al Huzafi

Dr. Ebrahim Ben Mohamed Ben Souliman El-Lazaam

 The Sofi Idea and its Role in Social Changing (Educational Study of Nageb Mafoz's Novels).

Dr. Hanan Ahmed Radwan

 Learning Faction's Concepts and their applied processes among (Class's teacher) Students at Colledge of Education.

Dr. Mohamed Ebrahim Rashed

 Azhar University Girl Student's awareness of issues related to woman's rights in Eslam (field study).

> Dr. Mohamoud Sediq Sultan Dr. Ashraf Megahed

Volume 14

Fixed Sections

Number 54

- Prospectives
- Book Review
- Open Forum
- and the second second
- Symposia and Conference
- Education Pignopre
- Christiania Danasta

December 2008